SITATEA DIN BUCUREŞTI
FACULTATEA DE LIMBI STRĂINE

enseignement
LINGUISTIQUE
enseignement
ENSEIGNEMENT
linguistique
linguistique appliquée
le francais, langue étrangère

LINGUISTIQUE ET TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT

TEODORA CRISTEA

BUCUREŞTI, 1984

U N I V E R S I T A T E A   D I N   B U C U R E Ş T I

Facultatea de Limbi Străine

TEODORA CRISTEA

LINGUISTIQUE ET TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT

"Ce n'est pas difficile ;
il suffit de trouver la
bonne technique"
Lexis

- 1984 -



Prezentul material didactic se adresează studenților din anii II și IV de la Facultatea de Limbi Străine și de la Facultatea de Limba și Literatura Română, precum și profesorilor din învățămîntul liceal și gimnazial care urmează cursurile de perfecționare organizate de Universitatea din București.
Materialul a fost discutat în colectivul de catedră care s-a declarat de acord cu multiplicarea lui.

Sommaire

Page

AVANT-PROPOS

Ce livre, conçu pour être à la portée d'un large public de professeurs et d'étudiants, porte essentiellement sur l'exploitation qu'il convient de tirer de la théorie linguistique sur le plan de la didactique des langues étrangères.

Il est à peine besoin d'insister sur les difficultés auxquelles une telle entreprise se heurte. Elles tiennent, en principe, à deux ordres de faits : l'impossibilité de présenter, à une époque où la mouvance des positions théoriques est un phénomène caractéristique, l'ensemble des rapports, directs et indirects, qui s'établissent entre la linguistique et la pratique enseignante et l'obligation de s'adresser à un public hétérogène, formé d'une part par des professeurs et d'autre part par des étudiants qui, au moment où ils abordent cette étude n'ont pas une expérience d'enseignant, ne disposant que de leur propre expérience d'apprenant et pour lesquels il faut créer une distanciation par rapport à la langue qu'ils étudient, indispensable lorsqu'on envisage celle-ci comme un objet d'enseignement.

Pour concilier ces deux points de vue, cet ouvrage d'initiation a dû recourir à une présentation à la fois s y n t h é t i q u e et c o o r d o n n é e.

Les multiples solutions qui s'offrent aujourd'hui aux didacticiens et aux méthodologues ne pourraient certes faire l'objet d'une analyse approfondie. Accéder à l'information à travers des ouvrages qui sont souvent d'orientation contradictoire est devenu, plus que jamais, un problème délicat. Aussi a-t-on choisi d'adopter un point de vue synthétique permettant à l'utilisateur de se retrouver dans les nombreuses études de la bibliographie spécialisée.

Dans un domaine qui évolue si rapidement depuis quelques années, il est nécessaire d'opérer une sélection parmi les diverses approches

proposées. C'est pourquoi on a retenu en premier lieu les incidences didactiques des derniers apports de la linguistique (la théorie de l'énonciation,la théorie des actes de langage,l'analyse du discours, la grammaire de texte),sans pour autant passer sous silence la contribution de la linguistique structurale et surtout du distributionnalisme,qui se trouve à la base des exercices structuraux. Cette insistance se justifie par la nécessité où l'on se trouve d'organiser l'activité didactique dans la perspective de l'enseignement d'une langue spécialisée,scientifique,technique ou professionnelle,en mettant en place des procédés qui,tout en englobant des exercices,dépassent largement le cadre trop étroit de la manipulation des structures.

Enfin,cette présentation est coordonnée,car les problèmes y sont abordés sous un angle pratique,non par les modèles théoriques fondamentaux,mais par leur champ d'appplication,essayant de tenir l'équilibre entre les idées générales et les préoccupations concrètes.

A partir de l'idée que les diverses orientations de la linguistique moderne permettent de mieux comprendre l'importance du rôle qu'elles sont appelées à jouer dans la didactique des langues,cet ouvrage se propose de montrer,à travers l'exemple français,que les progrès méthodologique ne sauraient se départir des données linguistiques récentes et que l'articulation entre une expérience didactique et la persistance d'une recherche théorique est non seulement possible mais nécessaire.

Chaque chapitre présente tout d'abord les notions générales et les principaux résultats théoriques et propose à la suite des applications et des illustrations de ce qui a été exposé. Les divers chapitres sont conçus sur un plan identique visant à mettre en relief la relation qui existe entre le renouvellement de la théorie linguistique et la découverte de nouvelles solutions didactiques :

- un rappel des données théoriques et de leur adaptation à la didactique des langues étrangères;

- des techniques et des procédés qui dérivent de l'approche théorique envisagée;
- des thèmes de réflexion et des sujets de devoirs spécifiques;
- des notes bibliographiques permettant au lecteur, enseignant ou enseigné, d'approfondir des aspects et des points particuliers.

Le professeur pourra fixer lui-même le mode d'exécution du programme, afin d'évaluer la stabilité et la reproductivité des connaissances et de favoriser la flexibilité de la réflexion et le comportement créatif.

L'auteur espère pouvoir offrir ainsi un certain nombre d'informations et de suggestions utiles à tous ceux qui désireraient intégrer leurs connaissances linguistiques à l'enseignement des langues étrangères et de découvrir ainsi de nouvelles relations entre le connu et l'inconnu.

Première partie : LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE DES LANGUES VIVANTES

1. LA LINGUISTIQUE APPLIQUEE A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

1.0. Linguistique théorique et linguistique appliquée

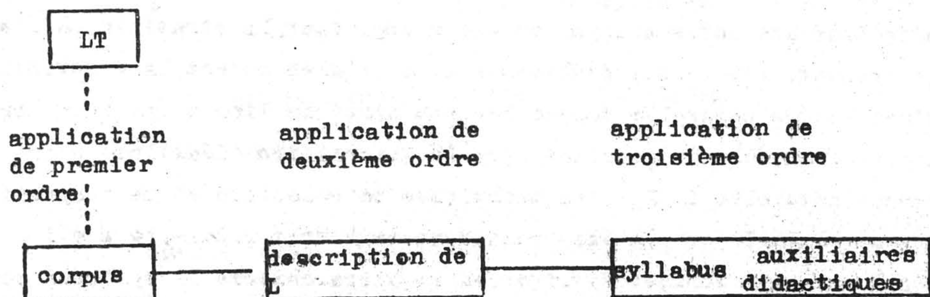
Opposées par leur statut et par leurs objectifs,la linguistique théorique (LT) et la linguistique appliquée (LA) n'entretiennent pas moins les relations multiples et complexes qui s'établissent entre toute science fondamentale et son exploitation pratique. Si la théorie suppose une base empirique,on peut dire que la pratique implique un système suffisamment organisé pour permettre une adaptation rapide à des situations toujours nouvelles.

Le terme de linguistique appliquée embrasse une aire très étendue de phénomènes qui impliquent une approche linguistique. Sous ce nom on peut rassembler des disciplines très diverses telles que la sociolinguistique,l'enseignement des langues,la théorie de la traduction,pour n'en rappeler que quelques unes. Les relations de la linguistique avec ses différentes aires d'application introduisent une dépendance de divers degrés. Ainsi,une première application de la LT a pour résultat la description des langues naturelles (ou d'une langue naturelle donnée,L). Ce sont ces descriptions qui sont mises à profit dans des domaines spécifiques. Il en résulte que le rapport entre la LT et la didactique des langues (DL) n'est pas,le plus souvent,un rapport direct.Certes,les progrès de la LT ne sont pas sans incidence sur l'ensemble des procédés que la didactique met en oeuvre pour transmettre les connaissances nécessaires à l'acquisition de la compétence de communication. La didactique des langues n'est pourtant qu'un des champs d'application possibles de la LT.Elle ne saurait être réduite à l'exploitation des données fournies par la linguistique. Si la didactique des langues utilise

les résultats de l'application de premier degré,elle doit,en outre, effectuer une autre analyse en vue d'organiser la stratégie de l'enseignement. L'ensemble d'éléments et de règles qu'est la description d'une langue naturelle donnée devient ainsi le lieu d'une deuxième application,dont le résultat sera la description didactique d'une langue naturelle L. Par des techniques de sélection et de comparaison on isole le corpus des connaissances à transmettre,le s y l l a b u s. Les données structurées et hiérarchisées du syllabus sont incorporées dans des auxiliaires didactiques (manuels,recueils d'exercices,disques et films didactiques,etc.),retransmises et contrôlées par un ensemble de procédés spécifiques,les t e c h n i q u e s d'e n s e i g n e m e n t (ou techniques de classe). Les auxiliaires didactiques et les techniques d'enseignement sont les résultats des applications de troisième ordre.

La linguistique appliquée à l'enseignement des langues secondes peut être définie comme cette partie de la programmation didactique et méthodologique qui bénéficie,directement ou indirectement,des apports de la LT et de la première application de celle-ci,la description de la (ou des) langue(s) naturelle(s) qui fait (font) l'objet de l'enseignement.

Le but essentiel de toute application est de conduire facilement à une intégration de tous les facteurs qui travaillent en faveur d'une utilisation correcte et adéquate des connaissances acquises. Les recherches récentes montrent que plusieurs ordres d'application sont nécessaires pour atteindre les objectifs spécifiques de l'enseignement des langues vivantes. Un modèle est proposé,qui fait intervenir des mécanismes sélectifs déterminant quelles sont les dimensions opérantes à chaque niveau. Ces applications et ces sélections successives pourraient être représentées par le schéma suivant :



1.1. <u>L'adéquation des modèles linguistiques</u>

Deux attitudes opposées se sont affrontées dans l'examen des rapports de la linguistique et de la didactique des langues secondes la science du langage est présentée tantôt comme une source continuellement renouvelée de solutions didactiques, tantôt comme une cause de déroute méthodologique. Le fait est que les difficultés auxquelles se heurtent dans leur activité quotidienne les professeurs de langue sont autant de facteurs déterminants de la stratégie qui conditionne elle-même la confiance ou la méfiance que peut inspirer telle ou telle approche théorique. La constatation qu'il n'existe pas entre le choix d'un modèle théorique et l'efficacité didactique un rapport nécessaire explique en partie une certaine réserve à l'égard des orientations nouvelles en linguistique, surtout de la part des professeurs respectueux de la tradition. "En aucun cas, les hésitations, les controverses actuelles sur les applications de la linguistique à l'enseignement des langues ne devraient servir d'alibi à un retour à l'enseignement traditionnel ou à l'élaboration des techniques audio-visuelles, comme on le constate trop souvent aujourd'hui" (E.ROULET, 1978 : 12).

En dépit de quelques affirmations proférées ici et là, les dernières années ont vu un changement de tendances et l'apport de la linguistique à la didactique des langues vivantes est l'un des faits évidents auxquels on se réfère continuellement. C'est en donnant

tout son prix à cet apport que les didacticiens ont réussi à renouveler la structure de l'enseignement des langues secondes.

Les didacticiens ont tout intérêt à poser leurs propres problèmes dans le cadre défini par la recherche linguistique,mais il ne faut pas oublier que les modèles linguistiques n'ont pas été élaborés pour résoudre les problèmes spécifiques de l'enseignement. Les enseignants doivent appliquer une stratégie qui repose sur une très grande sélection des données théoriques. Ce n'est qu'après une analyse poussée des objectifs poursuivis que ces données peuvent être intégrées à la structure de l'enseignement envisagé.

Pour qu'un modèle puisse répondre aux exigences de l'enseignement des langues étrangères,il doit être a d é q u a t et r e n t a b l e. L'adéquation est de deux types : o b s e r v a t i o n n e l l e et d e s c r i p t i v e (S.PIT CORDER,1973 : 86 sqq.).

On dit qu'un modèle est adéquat du point de vue observationnel s'il rend compte de tous les faits du corpus soumis à l'analyse et si ces faits ne sont jamais contredits par la description proposée. Considérée sous cet angle,une théorie est générale si l'on décrit adéquatement les invariants et les manifestations particulières fournies par un échantillon limité mais représentatif.

Un modèle peut décrire non seulement les énoncés produits,mais il peut chercher à expliciter une structure abstraite qui vaille comme modèle pour la c r é a t i v i t é des sujets parlants. Prenant appui sur une généralisation,un tel modèle aboutit à inscrire l'ensemble dans un système cohérent. Si une grammaire est e x p l i c i t e et p r o s p e c t i v e,elle est adéquate du point de vue descriptif. La valeur de l'instrument élaboré dépasse la puissance des modèles fondés sur une description exhaustive d'un corpus limité.

L'adéquation observationnelle apparaît ainsi comme une mesure de l'accord entre la description et les faits (modèle de performance), tandis que l'adéquation descriptive est une mesure de l'accord entre la description et les faits pertinents,actualisés ou potentiels (mo-

dèle de compétence).

Un modèle est é c o n o m i q u e dans la mesure où il réussit à rendre compte d'un grand nombre de faits avec un petit nombre de règles. Sur le plan didactique, le caractère économique (ou rentabilité) se traduit en termes de v i t e s s e d'a c q u i s i t i o n.

1.2. Modèles linguistiques et modèles d'acquisition

Le problème du modèle, conçu comme une représentation hypothético-déductive capable de rendre compte d'un ensemble de processus qui entretiennent des relations déterminées, est devenu l'une des préoccupations essentielles des concepteurs de l'enseignement, soucieux de découvrir les mécanismes qui commandent l'acquisition d'une langue seconde. La démarche du didacticien consiste en une dialectique complexe permettant de retrouver, par delà les oppositions qui séparent les exigences de la didactique de celles de la description linguistique, la solution intégrante qui domine les unes et les autres.

Le choix du modèle linguistique comme base de la structuration du syllabus ne saurait être dissocié du problème des stratégies didactiques qui relèvent d'un modèle d'acquisition. Par acquisition du langage on entend le processus par lequel l'enfant acquiert la maîtrise de sa langue maternelle. Ce processus présente un grand intérêt non seulement pour les théoriciens du langage mais aussi pour tous ceux qui se proposent d'étudier les mécanismes de l'acquisition de la langue seconde.

Bien que des relations très étroites existent entre les modèles linguistiques et les modèles d'acquisition, leurs traits distinctifs n'en sont pas moins un fait évident. Ces différences spécifiques pourraient être réduites aux aspects suivants :

- le modèle linguistique présente un système abstrait, tandis que le modèle d'acquisition, qui doit représenter un processus instable et dynamique, doit tenir compte des aspects pragmatiques : l'usage que le sujet fait de la langue dans des conditions déterminées et à un instant déterminé;

● le modèle linguistique ne doit pas nécessairement faire état des facteurs extralinguistiques, tandis que dans un modèle d'acquisition des facteurs d'une grande diversité entrent en jeu ; il s'agit non seulement de conditions objectives mais aussi de conditions subjectives, telles que les attitudes et les motivations ou les aptitudes individuelles;

● le modèle linguistique peut faire, méthodologiquement, abstraction du sens, tandis que le modèle d'acquisition fait de la sémantisation un problème clé de l'apprentissage.

Les différentes orientations que l'on peut constater dans ce domaine d'interférences qu'est la didactique des langues secondes pourraient être réduites à trois types essentiels de modèles complexes (GLYN LEWIS, 1974 : 79) :

● le modèle empiriste

● le modèle transformationniste

● le modèle épigénétique (bipolaire).

1.2.0. Le modèle empiriste. Ce modèle résulte d'une association entre le modèle analytique et une approche empirique et associationniste.

Pour les représentants des écoles structurales, la langue est un système immanent dont chaque terme se définit par les relations qu'il entretient à l'intérieur du système avec les autres termes. La tâche du linguiste est donc d'isoler, de classifier, de définir les unités fondamentales qui se combinent entre elles pour former des unités de rang supérieur, les phrases. Les éléments de la langue s'organisent en couples oppositionnels disposés hiérarchiquement. Pour les tenants du structuralisme, la langue est un ensemble de données o b s e r v a b l e s dans un c o r p u s que l'on décrit en appliquant des techniques d'analyse (segmentation, substitution) visant à retrouver à travers la diversité des réalisations (v a r i a n t e s) les i n v a r i a n t s. La description se reflète dans un ensemble de règles induites à partir de ce corpus fini, étudié du point de vue de l'interdépendance des éléments internes, sans aucune intervention du locuteur

ou de la situation communicative.

Les divergences qui séparent les différentes écoles et orientations structurales tirent leur source de la priorité que l'on accorde à l'étude des deux types de relations possibles entre les unités de la langue : s y n t a g m a t i q u e s ou p a r a d i g m a t i q u e s. Si pour les descriptivistes américains la recherche linguistique porte principalement sur le plan des relations syntagmatiques,les structuralistes européens voient dans le plan paradigmatique l'objet essentiel de leur investigation.

Une théorie linguistique qui a exercé une forte influence sur l'enseignement des langues secondes a été le descriptivisme américain qui propose une interprétation des phénomènes linguistiques essentiellement syntagmatique. Le descriptivisme prépare la voie à une autre direction théorique : le distributionnalisme. Pour les représentants de cette école,l'objet de la linguistique est la description de la langue concrétisée dans des règles qui rendent compte des phrases produites. La formulation des règles repose sur l'analyse de l'échantillon considéré et sur les contraintes qui agissent à l'intérieur de la chaîne syntagmatique. Un principe de base des distributionnalistes est le refus du sens comme élement définitoire des unités linguistiques. Celles-ci sont définies uniquement par leurs latitudes combinatoires et par leurs substitutions réciproques. Après avoir dégagé les éléments,on établit leurs e n v i r o n n e m e n t s. La totalité des environnements d'un élément dans les phrases d'un corpus constitue la d i s t r i b u t i o n de cet élément. Les unités qui figurent dans les mêmes contextes (qui ont les mêmes environnements) sont regroupées en classes distributionnelles. Par l'application répétée de techniques d'analyse distributionnelles on arrive à des classements ordonnés des espèces ou t a x i n o m i e s.

Fortement influencés au début par le behaviourisme,les structura-

1 On entend par "environnement" d'un élément X la disposition de ses co-occurrents A X B (ce qui reste si on enlève X dans le contexte considéré).

listes américains ont considéré le comportement verbal comme un composant de l'expérience en général,le mécanisme essentiel qui le régit étant le feed-back (rétroaction). La langue apparaît ainsi comme un réseau d'habitudes,un jeu d'associations de stimuli et de réponses. L' apprentissage dépend dans une large mesure des associations que le sujet parvient à établir. Appliquée au langage,cette conception signifie que toutes les fois que deux unités apparaissent ensemble, une chaîne associative se forme dans l'esprit du sujet parlant. L'association est d'autant plus puissante que son apparition est plus fréquente. Une place importante reviendra ainsi à l'imitation et une attention spéciale sera accordée aux techniques de renforcement des réponses imitatives du sujet. A s s o c i a t i o n et i m i t a - t i o n deviennent de cette manière les facteurs clé de l'acquisition.

Les didacticiens ont mis à profit cette approche analytique et taxinomique en établissant une stratégie pédagogique fondée sur les opérations successives et graduelles que l'enseigné doit effectuer. Le principe de la priorité de la langue parlée sur la langue écrite est transposé en didactique sous la forme d'une séquence d'activités déterminées : écouter,parler,lire,écrire. En concevant la langue comme un système où tout se tient et où les unités n'ont de valeur que par le réseau de relations qu'elles sont susceptibles de contracter,les structuralistes ont battu en brèche les méthodes traditionnelles d'enseignement centrées sur l'apprentissage des mots isolés ou des paradigmes. Les nouvelles orientations didactiques ont retenu de l'idée d'environnement la nécessité d'insérer toujours les mots dans des unités plus vastes,généralement dans des phrases. De la psychologie du comportement,la didactique des langues secondes a retenu l'idée que l'apprentissage de la langue étrangère est un processus mécanique de formation d'automatismes à l'aide de stimuli et de réponses correctes renforcées. Des techniques spéciales d'enseignement sont associées à ces principes généraux de l'apprentissage,en tout premier lieu les exercices structuraux qui refusent l'appel à l'explication,à la

traduction et à la réflexion, opérations qui feraient obstacle à l'acquisition des automatismes linguistiques.

Ces développements théoriques et pratiques n'ont pas manqué de susciter bien des controverses. Les spécialistes ont mis en garde les professeurs de langue contre les dangers d'une approche exclusivement analytique et empiriste. Les principaux défauts de cette solution méthodologique résultent du caractère passif de l'acquisition, des limites de l'imitation et de l'inefficacité des associations. Ils se manifestent notamment par des résultats pédagogiques décevants, qui ne correspondent guère aux ambitions de la réforme envisagée. Les cours audio-linguaux et les exercices structuraux présentent des défauts majeurs :

- ils ne développent pas la capacité de s'exprimer librement dans les diverses situations de la vie quotidienne;
- ils ennuient les élèves parce qu'ils ne leur donnent pas la possibilité d'exprimer leurs goûts et leurs besoins;
- ils ne conviennent qu'aux premiers niveaux de l'acquisition.

L'incapacité des méthodes structurales à rendre compte de certains aspects du langage a conduit à l'élaboration de modèles qui substituent à la classification des éléments observés dans un corpus fini la construction d'une théorie capable de rendre compte des mécanismes de production des phrases.

1.2.1. Le modèle génératif-transformationnel. Ce modèle pose en principe que la langue est un ensemble infini produit par un mécanisme fini. L'objet de la science du langage devient le système de règles intériorisées qui permet au locuteur de comprendre et de produire des phrases qu'il n'a jamais entendues auparavant.

Pour qu'une grammaire réponde à l'exigence d'adéquation, elle doit remplir les conditions suivantes:

- elle doit pouvoir générer toutes les phrases d'une langue donnée et rien que ces phrases;
- elle doit pouvoir réprésenter le savoir qu'un locuteur natif a de sa propre langue ; elle doit rendre compte de l'ambiguïté (des similitudes superficielles peuvent cacher des différences sous -

jacentes),de la synonymie (des différences superficielles peuvent cacher des ressemblances sous-jacentes),du non-sens,etc.

En précisant les objectifs de la théorie de la langue,les générativistes ont élaboré aussi l'appareil conceptuel de cette théorie:

• compétence /vs/ performance

En grammaire générative on distingue deux modèles : le modèle de compétence et le modèle de performance. Le premier est donné par l'ensemble des connaissances et des aptitudes que le sujet natif possède de sa propre langue. la performance est la manifestation de ce système intérieur dans une multitude d'actes concrets. Une grammaire doit être,dans la conception de N.CHOMSKY,une grammaire de la compétence intrinsèque d'un locuteur-auditeur idéal;

o structure profonde /vs/ structure de surface

Une grammaire générative associe à chaque phrase d'une langue L une structure superficielle et une structure profonde. L'ambiguïté résulte de ce que la même structure de surface peut être dérivée de deux indicateurs de base de la structure profonde abstraite. Le concept de structure profonde a été mis en cause par les linguistes post-chomskyens à partir de la constatation que deux phrases qui reçoivent des descriptions structurales différentes peuvent néanmoins présenter des propriétés syntaxiques communes;

• grammaticalité /vs/ agrammaticalité

Le sujet parlant est capable d'émettre des jugements de grammaticalité sur les phrases de sa propre langue qui ne sont fondés ni sur l'expérience ni sur la mémoire,puisque ces phrases peuvent être des phrases qu'il n'a jamais entendu prononcer auparavant. La distinction entre phrases grammaticales et phrases agrammaticales est d'une telle importance dans la théorie générative qu'une grammaire n'est considérée comme adéquate que si elle permet de générer les premières à l'exclusion des secondes. Mais,à cause du tissu de relations complexes qui s'établissent dans l'activité discursive,les générativistes ont été obligés d'introduire la notion opératoire d' a c c e p t a - b i l i t é,qui concerne la surface : sont acceptables les phrases

naturelles et immédiatement compréhensibles.

La grammaire comporte trois types de règles principales :

- les règles de réécriture ou règles syntagmatiques,qui représentent la compétence du locuteur natif et qui forment l'indicateur syntagmatique de <u>base</u> ; elles ont la forme :

P ⟶ SN + SV

(la flèche est lue comme une instruction ordonnée de réécrire le symbole de gauche en utilisant la séquence de symboles qui figurent à droite).

Par une application successive de règles de réécriture on arrive à des suites terminales. L'indicateur syntagmatique de base,qui peut être représenté aussi par un graphe arborescent (arbre renversé), fournit une description de la structure syntaxique de la phrase;

- les règles de transformation,qui transforment un indicateur de base en un autre indicateur de base dérivé par permutation,adjonction ou suppression d'éléments;

- les règles morpho-phonémiques,qui converstissent les suites de symboles auxiliaires en suites terminales.

Il faut préciser que la notion de 'transformation' a été controversée et que certains linguistes l'ont mise en cause en prenant appui sur le principe chomskyen suivant lequel la transformation est nécessairement asémantique.

La grammaire générative standard connaît une structure tripartite définie comme un ensemble de trois composantes:

• la <u>syntaxe</u>,qui comprend deux sous-composantes correspondant chacune aux types de règles mentionnées plus haut:

- la composante de base
- la composante transformationnelle

• le composant <u>sémantique</u>

• le composant <u>morpho-phonologique</u>.

Les composantes sémantique et morpho-phonologique sont,dans la conception standard,interprétatives. Cette conception d'une sémantique interprétative a été considérée comme le point faible

de la théorie chomskyenne (1965),ce qui a entraîné la remise en cause du principe de la centralité de la syntaxe. Les représentants de la troisième grande étape du générativisme partent de l'idée que la sémantique est l'un des facteurs essentiels de la structure syntaxique et ils essaient de constituer des grammaires génératives à base sémantique : la sémantique générative et la grammaire des cas.

La querelle des universaux du langage reprend avec plus de vigueur et l'on sait quelles sont les implications profondes d'une pareille approche sur la linguistique contrastive.

Bien que l'on ait souvent contesté la contribution directe du modèle génératif-transformationnel à la didactique des langues,on doit retenir,outre quelques principes généraux qui se sont avérés très productifs,tels que les notions d'u n i v e r s a u x du langage,de g r a m m a t i c a l i t é,de t r a n s f o r m a t i o n, une théorie c o g n i t i v e de l'acquisition,qui peut être considérée comme une réaction aux principes behavioristes et empiriques.

N.CHOMSKY part de l'idée que les renseignements fournis par les grammaires génératives "montrent clairement que les conceptions taxinomiques de la structure linguistique sont inadéquates et que l'on ne peut parvenir à la connaissance de la structure grammaticale en appliquant les divers types d'opérations inductives,procédant pas à pas (segmentation,classification,procédures de substitution,cases remplies dans une structure,association,etc.),qui ont pu être développées jusqu'à présent dans la linguistique,la psychologie ou la philosophie" (1971 : 83).

A la théorie empiriste,qui considère que toute connaissance vient de l'expérience,N.CHOMSKY oppose la théorie rationaliste de l'i n n é i t é. Les principes de la généralisation et de l'association sont ainsi rejetés en faveur des idées innées. L'argument sur lequel il fonde cette hypothèse est fourni par la manière dont les enfants apprennent à parler : ils intériorisent la grammaire comme s'ils construisaient déjà un schéma qu'ils utilisent pour acquérir la langue. "On admet donc (selon une idéalisation appropriée) que celui

qui apprend une langue analyse les énoncés,et les situations et les événements dans lesquels ils sont enchâssés,dans les termes de ces notions primitives et "extrait une certaine notion de la structure" des expressions linguistiques en appliquant les définitions explicites et implicites qui constituent la théorie linguistique,cette dernière étant maintenant considérée comme une théorie d'une certaine "faculté de l'esprit" (N.CHOMSKY,1979 : 42).

Une hypothèse importante et grosse de conséquences pour la didactique est celle de l'acquisition g l o b a l e. En vertu de cette hypothèse,l'apprentissage apparaît comme l'élaboration d'un système et non comme une accumulation d'éléments successifs. C'est d'ailleurs l'existence de ce système qui permet la production d'énoncés inédits. L'acquisition du langage est conçue comme une p r o d u c t i o n et non comme une r e p r o d u c t i o n. L'affirmation des générativistes que c'est la règle qui gouverne le comportement doit être interprétée comme une manifestation de l'attitude critique adoptée à l'égard des behavioristes.

Le principal reproche que l'on a adressé aux théories chomskyennes de l'acquisition est d'avoir exclu la situation communicative de l'objet de leurs recherches. "En général,la compréhension des faits syntaxiques exige une compréhension de leur fonction dans la communication,puisque la communication est ce pour quoi le langage est fait" (J.R.SEARLE,1973 : 240). Des critiques sont formulées à l'égard d'une conception du langage qui isole la langue comme un objet d'étude "idéal",détaché des conditions de production (D.DUBOIS, 1975 : 32).

La discussion porte principalement sur la nécessité d'affiner la notion de compétence et d'introduire plusieurs degrés de compétence . Il convient également de distinguer la compétence systématique (grammaticale) de la compétence de communication,qui implique la prise en compte de l'adéquation aux conditions d'utilisation de la langue. En dernier ressort,il faut réviser l'opposition même "modèle de compétence" /vs/ modèle de performance" (R.CAMPBELL et

R.WALES,1970 : 246 sqq.). L'idée de N.CHOMSKY que l'utilisation normale de la langue ne subit pas l'emprise des stimuli extérieurs et intérieurs a été vivement contestée par les pragmaticiens,qui placent au centre de leur théorie la correspondance entre les formes linguistiques et les séries de situations (J.W.OLLER Jr,1971). La tâche du linguiste devient alors d'étudier les conditions de production d'un message (les règles de mise en discours). L'étude de la langue ne saurait être limitée à celle des phrases hors contexte. En rejetant l'affirmation que la langue est un mécanisme qui se suffit à lui-même, les pragmaticiens exigent que l'on introduise dans le processus didactique les notions d'émetteur - récepteur (W.ABRAHAM,1973),ainsi que des techniques spéciales d'analyse du discours (H.G.WIDDOWSON, 1973). Il faut également rappeler que l'innéité et l'affirmation que la structure profonde n'est pas liée aux données sensorielles a été en butte aux attaques des psychologues (D.DUBOIS,1975).

1.2.2. Le modèle épigénétique. C'est un modèle d'acquisition bipolaire (GLYN LEWIS,1974 : 96). Il pourrait être considéré comme une prise de position critique contre les exagérations des behavioristes et des transformationnistes. Le fait est que ni la position empiriste extrême ni la théorie préformative de l'innéité n'offrent de solution satisfaisante au préoccupant problème de l'acquisition du langage.

En opposition avec la théorie transformationniste, qui postule un système de règles statique et stable,l'approche épigénétique part de l'idée que l'acquisition du langage est un processus dynamique fondé sur des mécanismes de développements cognitifs. "On ne peut pas fonder l'acquisition d'une langue étrangère sur de simples processus de mimétisme et de répétition,si efficaces soient-ils. Une telle manière de faire méconnaît une des règles les plus constantes de tout apprentissage intéressant des "conduites" et non seulement des gestes isolés et selon laquelle la nouvelle conduite doit être d'une manière ou d'une autre intellectuellement assimilée" (CH.BOUTON, 1978 : 114).

L'autoréglage explique le développement de l'intelligence et son influence sur l'acquisition du langage sans qu'il soit nécessaire de faire appel à la théorie des idées innées (J.PIAGET,1972: 64 sqq.).

L'existence des universaux linguistiques - problème clé de la théorie transformationnelle - apparaît de cette manière comme l'une des manifestations des universaux cognitifs primaires.

Tout en admettant la possibilité des idées innées,certaines orientations épigénétiques subordonnent les mécanismes de l'acquisition aux facteurs socio-historiques. Le langage se substitue aux formes directes d'adaptation au monde extérieur."C'est le langage et la langue utilisée par lui qui,outre qu'ils servent de moyen de communication,permettent de conserver et de transmettre l'expérience acquise par les générations. le langage permet d'abstraire les signes essentiels,de les généraliser,d'établir un rapport catégoriel avec la réalité et de définir pratiquement toutes les activités conscientes. Sous l'influence du langage,"base du deuxième système de signalisation de la réalité",la perception change de manière radicale,de nouveaux aspects de la mémoire apparaissent,de nouvelles formes de pensée se créent,qui assurent les systèmes les plus complexes d'action en retour. Le langage,extérieur au début,intérieur ensuite,devient l'une des bases principales de la régulation du comportement" (A.LOURIA,1966 : 99).

Certains représentants des orientations épigénétiques considèrent que la première langue est une base pour l'acquisition de la langue seconde,qui est intériorisée par l'emploi conscient des règles linguistiques dans l'enseignement des langues étrangères. "Les recherches récentes sur l'acquisition du langage,bien qu'elles ne soient pas encore très développées,montrent en effet nettement que l'esprit de l'étudiant n'est pas une tabula rasa sur laquelle on peut graver mécaniquement les structures d'une langue par un processus de conditionnement systématique et qu'il faut tenir compte de l'apport capital de celui qui apprend au processus de l'apprentissage. Selon JAKOBOVITS,l'apprentissage consiste en une découverte ou une recon-

stitution progressive des structures et des règles d'emploi de la langue par des inférences inductives et déductives guidées, d'une part, par la connaissance d'universaux linguistiques innés, d'autre part, par l'observation d'échantillons de la seconde langue dans des situations de communication (E.ROULET, 1976 : 55).

1.3. Pour un modèle d'enseignement

Dans un champ de recherches aussi dynamique que la didactique des langues vivantes, l'analyse des conditions spécifiques et des objectifs conduira à des synthèses de modèles de description. Le didacticien confronte donc un objet à l'ensemble de procédures de description dont il dispose, mais cette coordination n'est justifiable qu'à l'intérieur d'une problématique spécifique : les conditions et la finalité de l'enseignement d'une langue seconde. Ce sont ces conditions et cette finalité qui imposent l'union du modèle de description intégrant qu'est le modèle de compétence communicative avec un modèle d'acquisition pour constituer un m o d è l e d'e n s e i g n e m e n t (ME) :

MD + MA ⟶ ME

La question est de savoir comment on pourrait trouver un ME que les linguistes autant que les pédagogues pourraient reconnaître comme une solution satisfaisant les exigences de la didactique des langues étrangères. La relative indépendance des MA et MD permet de combiner plusieurs modèles en fonction des objectifs poursuivis, d'adopter donc une solution éclectique. Il appartiendra par conséquent au linguiste-didacticien de tenter l'assimilation d'apports divers en une synthèse organique, en accord avec les nécessités de l'enseignement.

L'une des théories les plus intéressantes du point de vue du concepteur de l'enseignement est la t a g m é m i q u e de K.PIKE (v. E.ROULET, 1975), dont on s'étonne qu'elle n'ait pas encore trouvé sa place dans la didactique des langues vivantes.

En réfléchissant sur le langage en tant que composant du comportement humain, K.PIKE a fixé les concepts fondamentaux d'ume approche

théorique de la structure du comportement humain,qui pourrait engager la didactique des langues vivantes dans une nouvelle voie. L'auteur présente des réflexions sur les rapports entre le comportement verbal et le comportement non verbal. L'idée essentielle qui pourrait servir une ample matière au didacticien est celle que "l'activité humaine constitue un tout structural qu'on ne peut subdiviser en "parties" ou "niveaux" ou "compartiments",en considérant le langage comme un type de comportement séparé,par son caractère, son contenu et son organisation,des autres compartiments" (E.ROULET, 1974 : 19).

Considérés dans la perspective de l'enseignement des langues secondes,les avantages offerts par la tagmémique sont incontestables. Ils pourraient être résumés comme suit :

• en tant que théorie unifiée du comportement humain - verbal et non verbal - la tagmémique offre la possibilité d'introduire la composante socio-culturelle dans le cadre d'une même et unique approche théorique et pratique;

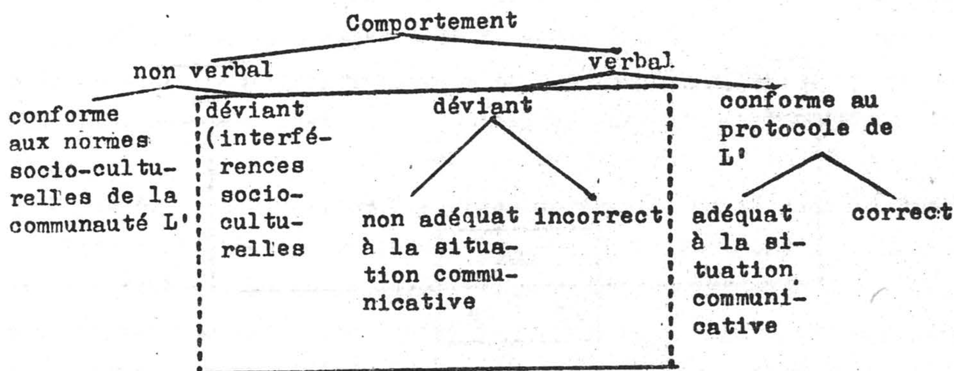
• se proposant de rendre compte de l'activité langagière en général,elle permet de capter la dimension pragmatique de la langue,les règles d'emploi des phrases grammaticalement correctes dans une situation énonciative donnée;

• à partir de l'idée que le niveau phrastique est un point de référence inadéquat,l'analyse linguistique devra rendre compte d'une unité de rang supérieur,le paragraphe et le texte,à l'intérieur de laquelle on étudie les relations interphrastiques,ainsi que la structuration globale;

• faisant de la notion de fonction une notion centrale de leur théorie et en affirmant le rôle primordial du verbe en tant que pivot de la phrase,en reconnaissant le statut dérivé des phrases superficielles,les tagmémiciens ont rejoint les grammaires d'orientation sémantique,qui peuvent fournir au didacticien la base de comparaison indispensable à toute approche contrastive.

Alliée à une théorie de l'acquisition,la théorie tagmémique se laisse intégrer à un modèle d'enseignement à même de rendre compte

des composantes de la communication en langue étrangère qui pourraient être représentées comme suit :



1.4. Conclusions

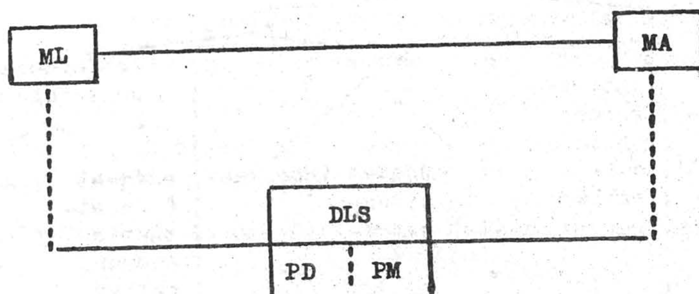
En dépit des progrès incontestables enregistrés par l'étude des processus de l'acquisition d'une langue étrangère, les spécialistes ont fait remarquer que ces théories ne sont que des hypothèses qui demandent à être soumises à une vérification empirique.

Après une période au cours de laquelle les emprunts à la linguistique ont été massifs, on assiste à l'heure actuelle à une modification des rapports entre la didactique et la théorie du langage, cette dernière n'étant plus considérée comme une panacée, mais comme une information préalable qui favorise la réflexion critique des enseignants (F.HELGORSKI, 1980 : 346).

Quant aux diverses orientations linguistiques qui se confrontent actuellement, elles ne peuvent offrir que des solutions fragmentaires pour les multiples et délicats problèmes de l'enseignement des langues vivantes. Face à la diversité de ces problèmes, le didacticien est obligé d'appeler à des approches théoriques différentes. En dépit des désavantages que l'éclectisme présente, il faut pourtant reconnaître que la diversification des solutions permet une mobilité plus grande et par là-même des succès plus substantiels.

La didactique des langues secondes doit faire appel à un modèle

linguistique en vue de préciser les paramètres de la programmation didactique et à un modèle d'acquisition pour mettre en place les stratégies pédagogiques qui relèvent de la programmation méthodologique :



où ML = modèle linguistique
MA = modèle d'acquisition
DLS = didactique des langues secondes
PD = programmation didactique (syllabus)
PM = programmation méthodologique (techniques de classe)

La première démarche est de situer, les uns par rapport aux autres, le ML et le MA. Une telle approche conduit forcément à découvrir des contradictions entre ces deux types de représentations abstraites. Parmi ces contradictions, la plus importante semble être celle qui s'établit entre le caractère l i n é a i r e (de successivités) de la description linguistique et le caractère g l o b a l de l'acquisition d'une langue étrangère. La postulation même d'un ordre de présentation et de progression, attributs inhérents du syllabus, vient en contradiction avec la finalité immédiate de l'acquisition : la possibilité de communiquer normalement dans la langue seconde. Toute description linguistique, quelle qu'elle soit, procède par une sélection des aspects linguistiques dont elle se propose de rendre compte. Ces fragments de grammaire font l'objet, de la part des enseignés, d'une acquisition à l'intérieur de laquelle les différents éléments constitutifs du savoir s'ajoutent les uns aux autres. Ce caractère cumulatif des connaissances constitue l'un des facteurs qui freinent

le passage d'une compétence grammaticale partielle à la compétence de communication. Dans la première phase de l'apprentissage, la connaissance peut rester un fait extérieur, en ce sens que le sujet est capable d'exprimer les aspects de la situation ou la règle qu'elle implique quand on l'interroge, mais il est incapable de réagir spontanément dans une situation communicative non prévue (P.OLÉRON,1972: 43).

L'une des contributions les plus importantes de la théorie transformationnelle à la connaissance des mécanismes de l'apprentissage est l'hypothèse suivant laquelle l'acquisition du langage n'est pas un processus cumulatif. Au contraire, chaque nouvel élément réorganise la structuration de l'ensemble des éléments acquis antérieurement. Conformément à cette théorie, l'acquisition d'une langue seconde s'opère comme une construction de systèmes successifs. Dans un processus d'enseignement organisé, la mise en place de ces systèmes "approximatifs" fait une large part aux fautes interférentielles qui doivent être exploitées par l'enseignant. Des approches théoriques capables de rendre compte des phénomènes d'indétermination sont devenues nécessaires. "Dans le métalangage exprimant des jugements de grammaticalité des sujets parlants il y a place, à côté de grammatical et d'agrammatical pour des termes tels que douteux (?), très douteux (??), presque grammatical (?), très agrammatical (**). Cette constatation est à l'origine de la notion de grammaire floue. Les sémanticiens générativistes (ROSS;LAKOFF) appellent grammaire floue (<u>angl</u>. <u>fuzzy grammar</u>) toute grammaire qui prend en charge et essaie de décrire les mécanismes de ces fluctuations (G.KLEIBER et M.RIEGEL,1978 : 68). Appliquée à l'acquisition de la langue seconde, la théorie des grammaires floues, qui postule la nécessité d'intégrer la notion de hiérarchie dans les phénomènes grammaticaux, peut contribuer à une interprétation des systèmes approximatifs comme autant d'ensembles qui appartiennent à un certain degré à l'ensemble de la langue cible. Une pareille approche permettrait une analyse plus nuancée des fautes et éviterait de bloquer l'expression spontanée des apprenants.

En réfléchissant sur les problèmes spécifiques de l'acquisition de la langue, les théoriciens ont fixé les concepts fondamentaux d'un modèle d'acquisition qui allie les hypothèses transformationnistes à l'hypothèse épigénétique, qui postule que les structures cognitives générales ne sont pas invariables et permanentes, mais modifiables et contingentes et que le langage ne saurait être séparé du développement cognitif général (GLYN LEWIS, 1974 : 97).

Il en résulte qu'il est indispensable de construire un modèle de la compétence de communication en langue étrangère qui rende compte non seulement de la structuration grammaticale et sémantique des phrases, mais aussi des éléments constitutifs de l'énonciation, ainsi que de l'interaction des deux systèmes en présence, la langue base et la langue cible.

Sujets de devoirs

- De tous les modèles de description de la langue française qui s'offrent au didacticien quel est celui que vous considérez comme le plus adéquat aux objectifs poursuivis par l'enseignement à des débutants?
- Quelles seraient d'après vous les conséquences de l'hypothèse de l'acquisition globale pour une approche contrastive de l'organisation de l'enseignement du français?
- Qu'est-ce qu'on entend par "compétence de transition" (ou compétence graduelle)?
- Trouvez quelques arguments en faveur de l'apport du facteur conscient dans l'acquisition de la langue seconde.
- Essayez de fixer quelques points de repère pour l'analyse du triple rapport qui s'établit entre le modèle linguistique, le modèle d'acquisition et les stratégies pédagogiques?
- Examinez, dans la perspective de l'acquisition d'une langue seconde, l'opposition modèle de compétence /vs/ modèle de performance.
- Quelle est l'utilité de l'analyse des exemples agrammaticaux

dans l'enseignement d'une langue seconde?

- Commentez le chapitre des Aspects de la théorie linguistique de N.CHOMSKY consacré à l'étude des rapports entre la théorie linguistique et l'apprentissage.
- Commentez l'article de J.CL.CHEVALIER "Peut-on ne pas être éclectique?" (Le Français dans le Monde,no.129,1977,66-71)
- Commentez cette affirmation : "La théorie linguistique fournit au pédagogue des informations sur la structure et le fonctionnement du système d'une langue en général qui peuvent jouer un rôle dans la définition des objectifs,du contenu et de la présentation d'un cours de langue" (E.ROULET,Théories grammaticales,descriptions et enseignement des langues,p.90)

Notes bibliographiques

ABRAHAM,W.,1973. - "The necessity of inserting "speaker" and "hearer" as basic categories of a practical grammar model",in S.P. CORDER & E.ROULET (éds),Theoretical Linguistics Models in Applied Linguistics,Didier,Paris

BOUTON,C.,1978. - La linguistique appliquée,PUF,Paris

CAMPBELL,R. & WALES,R.,1970. - "The Study of Language Acquisition", in J.LYONS ed.,New Horizons in Linguistics,Penguin Books, 242-260

CHEVALIER,J.CL.,1977. - "Peut-on ne pas être éclectique?",in Le Français dans le Monde,no.129,66-71

CHOMSKY,N.,1980. - Essais sur la forme et le sens,Seuil,Paris

CORDER,S.P.,1973. - "Linguistic theory and applied linguistics", in S.P.CORDER & E.ROULET (éds) Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics,Didier,Paris,11-19 (a)

\- 1973. - Introducing Applied Linguistics,Penguin Books (b)

DUBOIS ,DANIÈLE,1975. "Théories linguistiques,modèles informatiques, expérimentation psycholinguistique ,in Langages,no.40,30-40

HELGORSKI,F.,1980. "La linguistique dans l'enseignement du français", in Le Français Moderne,no.4,346-359

KLEIBER,G. et RIEGEL,M.,1978. - "Les grammaires floues",in R.MARTIN (éd.),La notion de recevabilité en linguistique,Klincksieck, Paris

LADMIRAL,R.,1975. - "Linguistique et pédagogie des langues étrangères",in Langages,no.37,5-18

LEWIS GLYN,E.,1974. - Linguistics and Second Language Pedagogy,Mouton The Hague,Paris

LOURIA,A.,1966. - "Vigotski et l'étude des fonctions psychiques supérieures",in Recherches internationales à la lumière du marxisme - Psychologie,no.51,93-103

MARTINET,JEANNE,1974. - De la théorie linguistique à l'enseignement des langues,PUF,Paris

OLÉRON,P.,1972.-Les activités intellectuelles,PUF,Paris

OLLER,J.W.Jr,1971. - "Transformational Grammar,Pragmatics and Language Teaching",in Forum,no.2,8-11

PEYTARD,J. et GENOUVRIER,E.,1970. - Linguistique et enseignement du français,Larousse,Paris

ROULET,E.,1974. - Linguistique et comportement humain,Delachaux et Niestlé,Neuchâtel

- 1975. - "L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques du public visé",in Etudes de Linguistique Appliquée,no.21,43-77

- 1978. - Théories grammaticales - description et enseignement des langues,F.Nathan,Paris

SEARLE,J.R.,1973. - "Chomsky et la révolution linguistique",in La Recherche,no.32,235-242

VINAY,J.P.,1968. "Enseignement et apprentissage d'une langue seconde", in A.MARTINET,Le langage,Encyclopédie de la Pléiade,Paris, 685-728

WIDDOWSON,H.G.,1973. - "Directions in the teaching of discourse", in S.PIT CORDER & E.ROULET (éds),Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics,Didier,Paris,65-76

2. DIMENSION LINGUISTIQUE ET DIMENSION DIDACTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE SECONDE

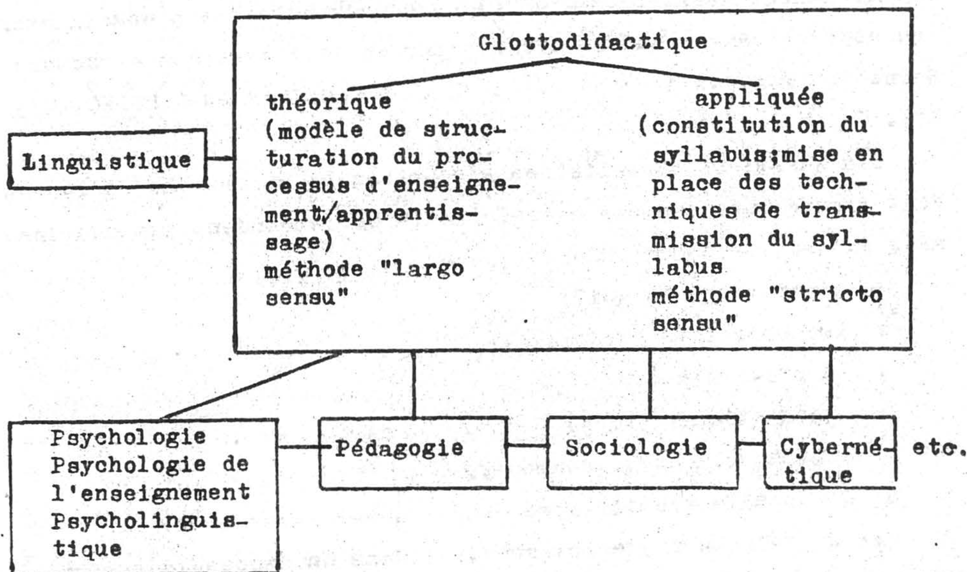
2.0. La structure de la glottodidactique

Les chercheurs qui ont suivi les progrès de la didactique au cours des dernières années peuvent à la fois dégager les acquisitions nouvelles et montrer la voie à suivre pour relier les développements théoriques à l'activité enseignante.

La didactique des langues secondes (la glottodidactique) est devenue une discipline autonome qui se donne pour objet l'étude du système enseignement/apprentissage. Elle constitue son propre appareil conceptuel, ses propres méthodes d'investigation et un corpus de données systématiques. Elle prend maintenant une orientation nouvelle caractérisée par une recherche des aspects interdisciplinaires. En effet, il est impossible à l'heure actuelle de séparer les divers facteurs impliqués dans le processus d'enseignement en domaines nettement tranchés ; vouloir ignorer les interactions de la didactique avec d'autres disciplines scientifiques telles que la linguistique, la psychologie de l'enseignement, la psycholinguistique, la pédagogie, la sociologie de l'enseignement, la cybernétique, etc. c'est s'exposer à des erreurs grosses de conséquence, tant pour le développement théorique que pour l'organisation du processus didactique.

En même temps, la glottodidactique connaît une distinction dictée par les objectifs qu'elle poursuit : il existe ainsi une glottodidactique <u>théorique</u>, dont l'objectif est d'élaborer des modèles du processus didactique et une glottodidactique <u>appliquée</u>, qui se donne pour tâche la structuration de l'ensemble de connaissances qui doivent être transmises aux enseignés (le syllabus) ainsi que la mise en place des techniques appropriées de transmission.

Les éléments constitutifs de la glottodidactique pourraient être représentés par le schéma suivant :



Les diverses composantes de la glottodidactique s'instituent en système par cela même qu'elles deviennent des constituants à l'intérieur d'un ensemble qui ne peuvent être définis que par rapport à cet ensemble et qui entretiennent des relations plus complexes que les simples relations binaires entre les relata.

2.1. Les coordonnées de la dimension didactique de l'enseignement de la langue seconde

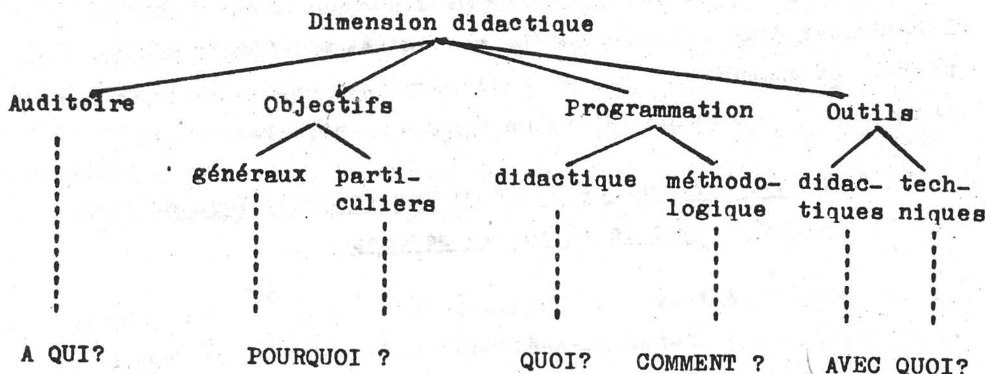
L'étude qui éclaire la linguistique théorique et la linguistique appliquée à l'enseignement des langues dans leur rapports, leurs affinités et leur spécificité fait ressortir aussi la complémentarité des deux dimensions,linguistique et pédagogique. La pratique enseignante s'oppose à une atomisation en fonctions distinctes et à une conception statique qui serait pur et simple enregistrement de données à transmettre. Le problème de la structuration du syllabus en unités hiérarchisées ne peut être traité

pour lui-même,mais il doit être abordé dans ses relations avec la structure et les objectifs de l'enseignement professé. "Appliquer une description grammaticale à l'enseignement signifie utiliser une certaine description grammaticale pour un certain enseignement (ou apprentissage),qui se définit par un auditoire,une structure d'enseignement et des objectifs" (C.HEDDESHEIMER et H.HOLEC,1973 : 77).

Les questions essentielles auxquelles le professeur de langue doit trouver une réponse satisfaisante correspondent aux coordonnées de tout processus didactique :

- l'auditoire (à qui?)
- les objectifs (pourquoi?)
- la programmation :
  - didactique (quoi?)
  - méthodologique (comment?)
- les outils (auxiliaires didactiques) (avec quoi?)

Ces différents facteurs impliqués dans un processus systématique d'enseignement des langues secondes pourraient être représentés par le schéma suivant :



2.2. L'auditoire

L'attention accordée au facteur auditoire a conduit le professeur de langue à s'interroger sur la nécessité d'envisager l'acquisition de la langue seconde en tant qu'acte créateur collectif

dans le cadre d'une structure essentiellement dynamique. A partir des recherches sur les particularités qui distinguent les groupes d'enseignés ou les individus appartenant au même groupe,on s'efforce d'établir des stratégies pédagogiques d'ensemble et de dresser des programmes qui sont,les uns de synthèse,les autres spécifiques. Sans doute ne s'agit-il pas,dans la plupart des cas, que de démarches générales et tendancielles. Seule une étude détaillée des types d'auditoires permettrait de fixer des structures d'enseignement adéquates et mobiles. Même si les renseignements dont on dispose ne fournissent pas toutes les informations utiles à l'organisation du processus didactique,on peut toutefois essayer de cerner les zones qui dépendent directement d'une coordonnée dont l'exploitation s'avère indispensable dans l'activité enseignante. "Le seul moyen de faire progresser la pédagogie de la langue seconde,c'est de la centrer sur les caractéristiques de l'apprenant,de tenir compte de ce que l'individu ou le groupe a besoin d'apprendre,de ce qu'il a envie d'apprendre et de la manière dont il peut le mieux l'apprendre,en sachant que ces traits peuvent varier considérablement d'un individu ou d'un groupe à l'autre" (E.ROULET,1976 : 58).

Le composant auditoire se laisse définir par des caractéristiques de plusieurs types :

- psycho-pédagogiques (particularités d'âge,qualités intellectuelles,motivations,type d'enseignement et d'apprentissage antérieurs,formation linguistique et de spécialité,etc.);
- socio-culturelles (milieu de provenance,niveau d'instruction,tradition de pensée,etc.);
- linguistiques (nature de la langue base et rapports structuraux et socio-culturels que celle-ci entretient avec la langue cible).

La nouvelle attitude méthodologique qui se propose de convertir la pédagogie de l'enseignement en une pédagogie de l'apprentissage se traduit par une attention accrue accordée aux

b e s o i n s l a n g a g i e r s et aux aspects motivationnels. Les investigations portant sur les besoins langagiers ont pour but d'appréhender cette notion sous les multiples aspects de la défi- nition,de l'identification,de l'analyse ainsi que du rôle qui leur est imparti dans l'organisation du processus didactique. La notion de "besoins langagiers" peut être interprétée de deux manières : comme u s a g e des langues dans des conditions socialement déter- minées et comme l a c u n e s ressenties par l'usager dans le maniement de la langue étrangère. (M.OUD-DE-GLAS,1979 : 87). Une définition formulée à partir du sens général du mot "besoin" et se rapportant au caractère lacunaire de l'utilisation de la langue est proposée par R.RICHTERICH (1979 : 55) : "par besoins langagiers on entendra ce qui manque à une personne,à un apprenant,pour faire telle ou telle chose avec telle langue,étant entendu que les termes "ce","faire" et "chose" restent ouverts à toutes les possibilités"

L'élément le plus important peut-être,qui est intervenu ces derniers temps dans le domaine de la didactique est le fait que l'intérêt pour les langues étrangères n'a cessé de s'accroître chez les adultes. Ceci a imposé la découverte de nouvelles tech- niques fondées sur une analyse détaillée des besoins langagiers en fonction des situations langagières dans lesquelles les enseignés peuvent se trouver. En même temps,il faudra mettre d'accord les situations langagières artificielles de l'école avec les situations langagières réelles.

Une pédagogie de l'apprentissage doit également aboutir à des techniques dynamiques centrées sur les motivations des apprenants. Il faudra aussi tenir compte des aspects qui ont trait à la posi- tion internationale de la langue cible et à son rôle comme véhicule des informations scientifiques,techniques et culturelles. En géné- ral,parmi les causes les plus fréquentes qui mènent à une baisse de la motivation on peut mentionner la structure défectueuse du syllabus et le dirigisme excessif du mode de transmission des connaissances. Pour un public d'adultes,il faut instituer des mé-

thodes plus autonomes permettant à l'apprenant d'agir comme son propre enseignant. Cette nouvelle formule pédagogique facilite grandement la rapidité des acquisitions diversifiées.

La réussite de l'expérience pédagogique dépend d'une structure de l'enseignement soigneusement élaborée qui tienne compte aussi bien des exigences de la collectivité concernée que de chaque membre du groupe de travail. Avec des enseignés de provenance différente,une grande quantité de variables entrent en jeu et l'on devra organiser l'activité de telle sorte que l'on élimine les disparités flagrantes,source de conflits latents et d'échecs possibles. L'individualisation de l'enseignement apparaît de plus en plus comme une nécessité de l'école moderne. Des techniques spéciales,allant de la fiche de contrôle personnelle et des sous-programmes individuels jusqu'à l'organisation du travail indépendant de l'enseigné, devront être élaborées et utilisées afin de développer les acquisitions suivant les aptitudes individuelles.

2.3. L'analyse des objectifs

La recherche des objectifs est un moyen de rentabiliser l'enseignement ; elle résout opportunément les problèmes posés par une activité enseignante capable d'assurer la rapidité et la fidélité de l'acquisition de la langue seconde. En même temps,l'image précise des objectifs permet le contrôle permanent de l'équilibre des entrées et des sorties.

La réalisation des objectifs doit être mise en relation avec les étapes de l'enseignement de la langue seconde : connaissance élémentaire,connaissance de base,perfectionnement,connaissance approfondie (P.VAN PASSEL,1974 : 65).

Le composant o b j e c t i f s peut être analysé à deux niveaux :

- les objectifs généraux
- les objectifs particularisés.

Les objectifs généraux sont ceux qui sont impliqués dans tout enseignement,quelle que soit sa nature et indépendamment des ob-

jectifs particuliers qu'il poursuit.

Pour rendre compte des objectifs des l'enseignement d'une langue seconde, on peut faire appel au schéma théorique proposé par le groupe de travail "grammaire" à la réunion d'experts du Conseil de l'Europe, tenue à Copenhague en janvier 1971 (G. HEDDESHEIMER et H.HOLEC, 1973 : 80-81):

Connaissance en linguistique théorique (appréhension consciente des modèles théoriques qui ont présidé à la description de la langue seconde)
Capacité descriptive (connaissance explicite des mécanismes de fonctionnement de la langue seconde)
Compétence de communication (capacité de comprendre et de produire des énoncés conformes au protocole de la langue seconde et appropriés à la situation communicative)

Les relations entre les trois types de connaissances sont disposées en un ordre hiérarchique qui fait de l'acquisition de la compétence communicative l'objectif premier nécessairement impliqué dans les deux autres.

L'acquisition de la capacité descriptive est caractéristique d'un enseignement déductif et elle ne doit intervenir que dans la mesure où elle agit comme un facteur stabilisateur des connaissances, en facilitant par la réflexion l'acquisition de la compétence communicative. La principale difficulté à laquelle on se heurte dans l'activité didactique courante est la constitution d'un métalangage structuré en fonction du conditionnement des enseignés. Au niveau de la première étape, la structure et les mécanismes de fonctionnement de la langue seconde sont enseignés d'une manière inductive, à partir d'un corpus d'exemples et par des exercices de manipulation de structures, sans énoncer les règles qui

régissent la langue (ce sont des règles implicites). C'est l'étape du "silence métalinguistique", qui peut se prolonger jusqu'à une connaissance approfondie de la langue étrangère. Les didacticiens on pourtant fait remarquer que, dans un processus d'enseignement systématique, "il arrive un moment où il devient pédagogiquement nécessaire de sortir de ce silence métalinguistique" (J.R.LADMIRAL, 1975 : 15). L'apprentissage inductif qui se passe de la formulation explicite des règles présente le grand désavantage d'être extensif. Pour remédier à cette déficience sans charger la mémoire des apprenants d'un métalangage compliqué, les concepteurs d'outils didactiques ont recherché des formules qui permettent une attitude active et consciente. C'est la solution trouvée, par exemple, par les auteurs de la méthode Orange, qui par un système de visualisation arrivent à éviter la verbalisation des règles, en amenant l'enseigné à constituer lui-même sa propre 'grammaire".

L'acquisition de la capacité descriptive est un objectif dont la réalisation dépend en égale mesure des objectifs particuliers et du public visé. La maîtrise du discours explicite sur les mécanismes de fonctionnement de la langue étrangère peut faciliter, dans le cas d'un auditoire adulte, la maîtrise de la langue cible.

Quant aux connaissances de linguistique théorique considérées dans leur rapport avec la didactique, les spécialistes ont souvent manifesté un certain scepticisme à ce sujet, en affirmant qu'une théorie de la grammaire n'est pas nécessairement une théorie de la performance (GLYN LEWIS, 1974 : 21). Ils sont allés jusqu'à mettre en cause l'utilité de la théorie grammaticale, en se demandant si elle ne freine plutôt qu'elle ne facilite l'acquisition de la compétence communicative. Une série de questions embarrassantes se posent ainsi aux linguistes "appliquants" et aux professeurs de langue : la description scientifique et la description pédagogique ne sont - elles pas totalement différentes? la connaissance grammaticale a-t-elle une influence quelconque sur la maîtrise de la langue? le fonctionnement de la langue une fois défini

et précisé,ceci peut-il aider à produire des phrases? (J.SUMPF et J.DUBOIS,1970 : 6). Même si les réponses fournies à ces questions contestent le rôle de la formation linguistique dans l'apprentissage des langues secondes,il ne faut pas oublier que la connaissance explicite des règles qui codifient la langue cible est indispensable lorsqu'il s'agit de mettre sur pied des stratégies pédagogiques appropriées. Profondément impliquée dans la didactique des langues,l'acquisition des données fournies par la linguistique théorique devient un objectif essentiel pour le professeur de langue. Elle cesse donc d'être un objectif général pour devenir un objectif spécialisé. Sa réalisation pose le problème du choix du modèle de description qui se trouvera à la base de la grammaire de présentation. Cette question est devenue préoccupante au moment où l'on a commencé à constater les progrès sans précédent de la linguistique théorique. "On se plaint pourtant ici et là que les recherches actuelles soient trop théoriques ; c'est plaisanter : il n'est pas de grammaire sans théorie et l'histoire prouve que les "empiristes" copient,sans s'en rendre compte ... des théories passées dans le domaine public" (J.C. CHEVALIER,1968 : 17).

Les objectifs particuliers,subordonnés,en général,à l'acquisition de la compétence communicative,constituent un ensemble de sous-compétences qui sont de deux types:

- des aptitudes (angl. skills)
- des connaissances de divers types de discours spécialisés.

L'un des objectifs de la didactique des langues secondes est d'établir la démarche méthodologique générale conçue comme un ensemble de principes et d'hypothèses qui se trouvent à la base des stratégies didactiques. La position théorique adoptée dicte l'ordre de priorité des différentes utilisations de la langue étrangère ainsi que les types d'activités didactiques. Il y aura ainsi deux types généraux de stratégies suivant que l'on accordera ou non la priorité absolue à l'enseignement du code oral. Les méthodes

qui ont fait de l'initiation audio-linguale une phase complète et obligatoire sont aujourd'hui mises en cause et repensées à la lumière d'une analyse plus attentive des besoins langagiers.

Mais quelle que soit l'attitude méthodologique adoptée par le didacticien,la séquence des activités didactiques est commandée par l'ordre r é c e p t i o n / é m i s s i o n. Des solutions différentes peuvent intervenir dans la succession des techniques d'enseignement du code oral et du code écrit.

L'orientation générale et les objectifs fixés peuvent conduire aux situations suivantes,qui imposent des restrictions quant à l'utilisation des moyens didactiques mis en oeuvre afin de réaliser la capacité perceptive et expressive des enseignés :

code / utilisation	oral	écrit
A. perceptive	+	-
	-	+
	+	+
B. expressive	+	-
	-	+
	+	+

Certes,toutes ces situations ne s'actualisent pas au niveau général des enseignés rt les différentes utilisations de la langue étrangère connaissent des réalisations graduées.

Il existe aussi une certaine relation entre l'acquisition des aptitudes et les stratégies d'enseignement,mais il ne faut pas superposer d'une manière absolue la progression oral - écrit à l'acquisition de la compétence de communication.

Chacune des étapes d'apprentissage se caractérise aussi par l'aire d'extension de l'emploi de la langue seconde; il s'agit,en particulier,de la connaissance des langues de spécialité,considérée dans ses rapports directs avec une orientation instrumentale de l'enseignement.

La réalisation des objectifs, tant généraux que particuliers, est liée à une planification orientée vers les besoins sociaux et individuels.

2.4. La programmation

La structure de l'enseignement implique une activité dirigée, qui s'articule en deux ensembles d'opérations :

- la sélection des connaissances à transmettre (programmation didactique);
- la détermination des méthodes adéquates (programmation méthodologique).

2.4.0. Le syllabus (le programme). Les résultats obtenus par une application de premier degré de la linguistique et qui forment la description d'une langue naturelle L, doivent être soumis à une nouvelle analyse, dont le but est de constituer un corpus de connaissances sélectives, sériées d'après leur utilité et leur difficulté. La structuration du syllabus, c'est-à-dire la détermination de son contenu et de sa hiérarchie intérieure, requiert l'acceptation de certains principes généraux de sélection et de progression.

La prise en compte des différences qui séparent les éléments constitutifs d'une langue L a permis de révéler l'importance de l'analyse quantitative et qualitative qui doit aboutir à la constitution du syllabus. Les recherches orientées vers les nécessités de la didactique des langues étrangères se sont concrétisées en deux types essentiels d'activités :

- l'élaboration des vocabulaires fondamentaux
- l'élaboration de l'inventaire des structures fondamentales (structures lexico-grammaticales de base).

2.4.0.0. La nécessité d'isoler les vocables les plus "utiles" et de les disposer d'après un ordre de priorité dicté par les conditions et les objectifs de l'enseignement professé a imposé la découverte de critères rigoureux de sélection qui allient le point de vue s t a t i s t i q u e avec le point de vue f o n c t i o n n e l. Les enquêtes menées en vue de hiérarchiser le vo-

cabulaire et d'attribuer à chaque unité lexicale considérée un i n d i c e d'u t i l i t é (J.G. SAVARD et J.RICHARDS,1970). Les critères retenus comme opérants sont :

- des critères quantitatifs:
- la fréquence (nombre absolu des occurrences de l'unité dans l'échantillon soumis à l'analyse);
- la dispersion (répartition d'une unité dans les sous-ensembles de l'univers analysé);
- l'usage (résultant de la multiplication de l'indice de fréquence par l'indice de dispersion);
- des critères fonctionnels :
- la disponibilité
- la valence.

En constatant que les tables de fréquence comprennent peu de substantifs concrets caractérisés par une fréquence élevée,on a fait appel au critère fonctionnel de la d i s p o n i b i l i t é, dont le principal rôle est de corriger les résultats de l'application du critère de la fréquence,qui attribue aux mots un indice d'utilité souvent faussé par la nature de l'échantillon analysé. C'est donc un critère de choix lexical complémentaire du critère statistique,qui opère comme un sélecteur de mots t h é m a t i q u e s. Tandis que le critère de la fréquence permet de sélecter les mots a t h é m a t i q u e s (mots grammaticaux,lexèmes courants qui apparaissent dans n'importe quel texte d'étendue suffisante),le critère de la disponibilité permet d'isoler les mots qui n'apparaissent que lorsqu'un thème déterminé est évoqué. Dans les enquêtes de disponibilité on provoque l'apparition des mots suggérés par un thème : ex. Faites la liste des mots les plus usuels employés pour désigner "les moyens de transport" (D.COSTE et R.GALISSON,1976 : 159-160). Les lexèmes appartenant à un centre d'intérêt (ou thème) tendent à s'organiser d'après leur degré de disponibilité.

L'application conjuguée des deux indices,la fréquence et la disponibilité,a abouti à la constitution des inventaires des

langues fondamentales, qui reposent sur la v a l e n c e, définie comme un indice d'utilité qui représente la somme de quatre degrés de p u i s s a n c e l e x i c a l e (B.QUÉMADA,1974 : 19):

- la puissance de d é f i n i t i o n, qui mesure l'aptitude des mots à en définir d'autres;
- la puissance d'i n c l u s i o n, qui précise l'aptitude des mots à se substituer à d'autres;
- la puissance de c o m b i n a i s o n, qui mesure l'aptitude des mots simples à entrer dans la formation des mots composés et des locutions;
- la puissance d'e x t e n s i o n, qui mesure le nombre de sens susceptibles d'être attribués à un mot.

Les enquêtes menées en vue d'établir un lexique de base de la langue française contemporaine ont conduit à l'élaboration de plusieurs dictionnaires sélectifs[1], qui ont servi de modèles pour d'autres langues et parmi lesquels les mieux connus sont les suivants

- le Dictionnaire Fondamental de la Langue Française de G.GOUGENHEIM (1958), qui comporte environ 3 500 mots (dont 1374 du "français élémentaire").

Pour la rédaction de ce dictionnaire on a utilisé les mêmes méthodes que celles qu'on avait employées pour l'élaboration du Français Fondamental : enquêtes statistiques portant sur la fréquence et la dispersion des mots dans des textes écrits et enquêtes de disponibilité provoquant l'apparition des mots thématiques. Le dictionnaire a retenu, comme niveau de langue, les mots appartenant au français parlé courant et à la langue écrite.

Quant aux définitions proposées pour les unités lexicales enregistrées, il faut préciser qu'elles sont définies à l'aide des mots du premier degré du français fondamental et d'une série de

---

1 Pour une discussion plus détaillée de ces dictionnaires v. aussi DANIELLE CANDEL, "A propos de dictionnaires du français langue étrangère", in Etudes de Linguistique Appliquée, no.49, 1983, 110-126

définissants,dont la liste complète est présentée dans l'introduction,tels que ACTION,ACTIVITE,ALIMENT,ASTRE,BÂTIMENT,BIJOU,BOISSON, etc. Comme on le voit,il s'agit de termes génériques,abstraits ou concrets,et qui ne figuraient pas dans le vocabulaire du premier degré.

Le nombre de sens de chaque mot a été réduit autant que possible et ces sens sont présentés dans un ordre dicté par leurs emplois usuels. Chaque sens est illustré par des exemples qui peuvent servir de point de départ pour des exercices lexicaux et grammaticaux. Ces exemples font état des combinaisons fréquentes et stables de la langue de tous les jours :

choix (wa),n.m. 1. action de choisir : le choix n'est pas toujours facile ; vous avez le choix,vous pouvez choisir; je n'ai pas le choix,je ne peux pas choisir,je suis obligé de prendre ce qui m'est offert,ou de faire ce qu'on me dit ; faire choix de,choisir : il a fait choix d'un métier ; des livres de choix,de beaux livres. 2. plusieurs choses qui s'offrent pour qu'on choisisse entre elles : un choix de poésies,un livre où l'on trouve des poésies qui ont été choisies parmi beaucoup d'autres poésies ; ce commerçant a un grand choix de cravates,il a beaucoup de cravates différentes.

La définition du mot choix a été construite à partir du verbe choisir. Les acceptions du mot qui constitue l'entrée du dictionnaire sont expliquées à l'aide de paraphrases,de même que les exemples.

Le Dictionnaire Fondamental comporte aussi des images qui représentent des objets ; ce sont des images statiques.

• le Dictionnaire du Vocabulaire Essentiel de G.MATORÉ (1963), qui contient 5 000 usuels obtenus par une sélection opérée sur le Petit Larousse.

Les définitions ont été rédigées à partir des 5 000 mots re-

tenus,ce qui permet de vérifier la puissance de définition des mots essentiels. A la différence du dictionnaire de G.GOUGENHEIM, le classement des sens adopté est fondé sur l'étymologie. Le dictionnaire se propose aussi d'être un répertoire d'exemples pour justifier l'affirmation que le mot n'existe que dans un contexte. Ces exemples sont empruntés soit à la langue parlée,soit à une langue écrite de style familier,soit encore à une langue plus élaborée,comme par exemple celle des journaux.

La structure de l'article est très simple : outre les indications sur la classe de mots et la prononciation,l'article contient une définition et un ou deux exemples explicites :

choix (wa) n.m. Action ou possibilité de choisir : Le choix d'un métier est difficile pour celui qui n'a rien appris.

Conçu en vue d'une application didactique,ce dictionnaire s'adresse en premier lieu à des étrangers débutants.

• le Dictionnaire du Français Langue Etrangère Niveau 1 (1978) et Niveau 2 (1980),sous la direction de J.DUBOIS. Le but du dictionnaire,premier niveau est "d'assurer la connaissance du lexique et de la syntaxe de base" tels qu'ils apparaissent à partir"des textes parlés et écrits qui ont formé les quelque 12 000 phrases de ce dictionnaire". Il comporte 1 450 mots du Français Fondamental auxquels ont été ajoutés 1 100 autres mots,un vocabulaire complémentaire (figurant dans les commentaires et lexicaux) de 5 100 termes,un total de 7 700 termes. Le second niveau contient,outre les 2 500 termes de base du niveau 1,2 500 autres termes choisis en fonction du passage du français oral au français écrit,auxquels viennent s'ajouter 2 800 dérivés contenus dans les commentaires lexicaux et 2 000 autres termes qui apparaissent dans d'autres rubriques,au total environ 10 000 mots qui constituent le lexique du français standard.

Ce dictionnaire se propose de décrire "la langue réelle,celle qui sert effectivement de moyen de communication. C'est un dictionnaire des situations courantes et un dictionnaire de phrases

usuelles,construites avec un vocabulaire limité et des structures syntaxiques simples. Il répond ainsi à l'objectif fondamental de la pédagogie des langues vivantes : apprendre la langue parlée et écrite à travers les situations de la vie quotidienne" (VII).

L'article est structuré en deux parties qui se complètent l'une l'autre : une partie "emplois",qui "définit une utilisation courante de la langue qui pourra être explorée par l'illustration ou confrontée avec elle" (VIII) et une partie "commentaires" qui contient trois types d'informations : grammaticales (prononciation, morphologie,constructions grammaticales,nature du déterminant qui accompagne le mot,etc.),sémantiques (synonymes,contraires,paraphrases équivalentes,champ analogique,niveaux de langue,etc.), lexicales (formation des mots de la même famille):

choix (wa) n.m.

(sujet qqn) avoir le choix Pour le voyage,si on a le choix entre le bateau et l'avion,on choisira plutôt l'avion. • Vous avez le choix entre du fromage et un dessert. • Il y a du choix Il y a vraiment beaucoup de choix dans ce magasin,tu ne trouves pas? • au choix Dans le menu,il y a trois viandes au choix.

G. 1. Choix s'emploie en général comme non comptable au sing. - 2. Avoir le choix est suivi de deux noms compléments précédés de ENTRE et indiquant les termes du choix.

S. Avoir le choix entre plusieurs choses,c'est POUVOIR CHOISIR entre elles.

La présentation verbalisée de la langue est complétée d'images (DFLE 1 illustrations signées par Morez et DFLE 2 illustrations signées par Avoine),qui ne décrivent pas un objet artificiellement isolé,mais"une situation qui suggère,comme dans la vie réelle,une ou plusieurs phrases". Ces dessins humoristiques,dont la légende figure en fin de volume,facilitent l'utilisation créative du dictionnaire.

Le DFLE 1 est accompagné d'un livret méthodologique intitulé Comment se servir du dictionnaire et divisé en deux parties :

Ce qu'on peut apprendre avec ce dictionnaire et Ce qu'on peut faire avec ce dictionnaire,dans lesquelles on indique les diverses possibilités de valorisation des informations contenues dans les entrées. C'est surtout la seconde partie qui met en lumière l'apport des théories récentes sur le langage telles que la pragmatique, avec les deux versants majeurs,la théorie de l'énonciation et la théorie des actes de langage : Quels interlocuteurs? (rôle et statut de ceux qui parlent),Situation et circonstances (où,quand, comment,pourquoi,dans quel but?),Questions et réponses (actes de langage : nier,refuser,accepter,marquer son accord,etc.),Donner un ordre (ordre,défense,souhait,conseil,suggestion,etc.),Expression des sentiments (sentiment ou appréciation),Parler et raconter (conversation directe,discours indirect),Niveaux de langue (langue familière,populaire,soutenue,vocabulaire spécialisé,etc.).

C'est un dictionnaire essentiellement didactique,qui se propose d'assurer la connaissance du lexique et de la syntaxe nécessaires à la communication dans des situations prévisibles. Il explique les mots usuels de la langue française au moyen d'un ensemble de procédés divers mais convergents : utilisation des unités lexicales dans leur contexte naturel,commentaires,images,etc.

Les dictionnaires limités (sélectifs) prennent en considération la langue usuelle,mais il existe aussi des vocabulaires essentiels spécialisés,parmi lesquels il faut citer en premier lieu le Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique (V.G.O.S.),élaboré en 1971 par une équipe de chercheurs de Saint-Cloud sous la direction de A.PHAL. Le V.G.O.S. est une liste de mots qui forment "la part du lexique commun dans l'expression scientifique" et qui est destinée à faciliter l'accès aux textes scientifiques. Il fait en quelque sorte suite au Français Fondamental (FF),bien qu'il se sépare de celui-ci par sa méthodologie d'élaboration et par ses objectifs plus limités. Un grand nombre de mots figurant dans les tables du V.G.O.S. appartiennent aussi au FF. Le tableau ci-dessous rend compte du recouvrement du FF par le V.G.O.S. :

V.G.O.S. 1160 mots		
FF 742 mots (63,9%)		418 mots (36 %)
1 er degré 335 (28.9 %)	2 ème degré 407 (35 %)	

Les vocabulaires limités fournissent un matériau qui devra être incorporé à un enseignement systématique et progressif. Ils servent à l'élaboration des auxiliaires didactiques : construction des textes de manuel,des exercices,des tests de contrôle pour les textes-documents,etc.

2.4.0.1. Comme les mots n'existent que dans les structures où ils doivent ou peuvent s'insérer,il devient nécessaire d'inventorier ces structures et de les classer d'après leur utilité et leur difficulté (B.POTTIER,1962 et 1965).

A partir des listes du FF 1-er degré,par exemple,on a élaboré un inventaire des structures fondamentales du français,qui met en lumière la productivité syntaxique potentielle d'un vocabulaire limité : <u>Les constructions fondamentales du français</u> (1975) de P. Le GOFFIC et NICOLE COMBE McBRIDE. Les auteurs ont pris comme point du départ la liste du FF 1-er degré et ils ont cherché quelles étaient les constructions possibles où les verbes,les adjectifs et certains noms opérateurs de phrase peuvent s'insérer. Le cadre général théorique adopté est à la fois distributionnaliste et transformationnaliste (dans le sens harrisien du terme). S'inspirant des travaux de M.GROSS sur la "grammaire-lexique",les deux auteurs ont établi les propriétés de quelque 320 verbes et 150 adjectifs du français fondamental. C'est donc un "dictionnaire syntaxique",particulièrement utile à l'organisation du processus d'enseignement.

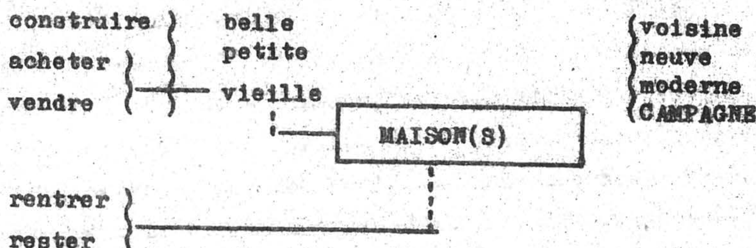
Un travail similaire,mais portant sur les affinités combinatoires des termes,a été réalisé par R.GALISSON,<u>Inventaire Syntagmatique du Français Fondamental - 1-er degré</u> (1966). C'est un

classement notionnel et syntagmatique du vocabulaire essentiel, qui se propose de réaliser une combinatoire lexico-grammaticale fondée sur l'idée de c o l l o c a t i o n, c'est-à-dire sur l'existence d'embryons de structures dont l'un des éléments varie, pendant que l'autre reste fixe ; ces éléments "préfabriqués" peuvent être utilisés dans des exercices, dont le but est de faire apprendre et vérifier l'utilisation des mots dans leurs contextes naturels.

Chaque lexème s'inscrit dans des contextes spécifiques qui forment le stock de syntagmes et de collocations caractéristiques du mot en question, considéré comme le terme stable de l'association (R.GALISSON, 1966 : 8) :

Terme commutable	Terme stable	
"nettoyer	une vitre"	) syntagme initial
"casser	une vitre"	) syntagmes dérivés ou collocations
"tailler	une vitre"	
"remplacer	une vitre"	

L'auteur de l'Inventaire syntagmatique s'est proposé de mettre à la disposition des didacticiens un inventaire lexical plus facilement utilisable que les simples listes de vocables, pour autant qu'il est fondé sur un classement syntagmatique par champs notionnels. Voici, à titre d'exemple, les différentes combinaisons possibles centrées autour du nom MAISON :



" Par le biais du syntagme et de la collocation, le vocabulaire devient phraséologie banale et embryons de structures. Grammaire et Lexique se rejoignent au sein d'un pré-langage, moins atomisé, donc plus proche de la langue en fonctionnement" (R.GALISSON, 1966: 14).

Les efforts conjugués des lexicographes et des didacticiens se sont dirigés vers l'élaboration d'inventaires de différents types :

listes de mots utiles	structures syntagmatiques par champs notionnels	phrases de base	énoncés prévisibles en situation

2.4.0.2. L'acquisition de la langue seconde commence par la manipulation d'une langue simplifiée constituée d'un vocabulaire fondamental et d'un inventaire de structures de base, ce qui implique la mise en place d'une grammaire p é d a g o g i q u e (ou grammaire de présentation), conçue comme un filtre entre les grammaires formelles et le matériel utilisé en classe (C.N CANDLIN, 1973 : 57).

La grammaire pédagogique des langues secondes a deux fonctions essentielles qui, par leur nature même, sont interdépendantes :

- une fonction d e s c r i p t i v e, par laquelle on associe à chaque phrase une description structurelle ; la grammaire apparaît ainsi comme un système d'entrées et de sorties :
  - l'entrée est une phrase et la sortie est la description de cette phrase;
  - l'entrée est une description et la sortie la phrase qui satisfait à cette description.

Ce type de grammaire est directement impliqué dans la grammaire de réception de l'enseigné.

- une fonction c o n s t r u c t i v e, par laquelle le répertoire d'unités et de règles est mobilisé dans la production de phrases correctes.

Ce type de grammaire se réalise sous la forme d'une grammaire d'émission ; elle est le résultat d'un processus d'apprentissage au cours duquel le sujet utilise la faculté de langage pour acquérir une compétence dont le point de départ est à rechercher dans l'ensemble d'énoncés qu'il reçoit (M.HUGUES, 1972 : 13).

En admettant l'existence d'un ensemble d'énoncés sur la base desquels se constitue la compétence en langue étrangère,la créativité que l'on identifie au caractère infini de l'ensemble d'"énoncés produits à partir de mécanismes syntaxiques récurrents,revêt en didactique des aspects différents. C'est ainsi que certains théoriciens ont formulé l'hypothèse que la notion de créativité pourrait trouver sa place dans le cadre des processus finis,si l'on prenait en considération les possibilités combinatoires au niveau des phrases simples.

Dans la communication didactique,les deux fonctions essentielles de la grammaire se manifestent d'une manière différente suivant que le récepteur/émetteur est l'enseignant ou l"enseigné. La combinaison complémentaire de situations communicatives qui est spécifique de l'enseignement/apprentissage de la langue seconde pourrait être représentée comme suit:

Émetteur	Récepteur
Enseignant	Enseigné
Enseigné	Enseignant

La grammaire de présentation aura donc des formes différentes suivant que l'on prendre en compte l'enseignement (point de vue de l'enseignant) ou l'apprentissage (point de vue de l'enseigné). Si dans le premier cas ce qui entre en jeu c'est la constitution du corpus de connaissances systématiques que l'on doit trasmettre et que l'on pourrait désigner par le terme de g r a m m a i r e p é d a g o g i q u e g é n é r a l e (GPG), ce qui retient l'attention du didacticien dans le second cas c'est la p r é s e n t a t i o n de ces connaissances. Il y aurait peut-être intérêt à distinguer entre la GPG et la grammaire de présentation proprement dite,chacune de ces deux composantes de l'enseignement d'une langue étrangère ayant ses propres caractéristiques :

• la GPG précise le modèle de description de la langue seconde en accord avec l'aire des faits que l'on inclut dans la zone de la "grammaire" ;

• la présentation pose des problèmes ayant trait à l'organisation de l'enseignement :

- le métalangage : implicite /vs/ explicite (introduction de l'explication grammaticale);
- la nature de la présentation : systématique /vs/ occasionnelle;
- l'approche : contrastive /vs/ interne ; contrastive implicite /vs/ contrastive explicite ;
- la progression de la grammaire systématique.

2.4.0.2.0. La GPG pourrait être définie par une série de traits :

• c'est une grammaire e x h a u s t i v e de la langue cible (dans sa variante standard) ; elle ne peut donc opérer avec des fragments de grammaire privilégiés. "On voit donc se construire de nombreuses variantes de modèles dotés en intention de pouvoirs prédictifs et explicatifs,mais en fait construits à partir d'observations empiriques très limitées : sont considérés comme faits linguistiques les seuls phénomènes permettant une confirmation ou une infirmation d'un modèle existant" (M.GROSS,1976 : 8).

• la GPG n'est pas directement liée aux objectifs de l'enseignement en ce sens qu'elle doit contenir un répertoire de structures organisées d'après des principes de classification,des description conformes au modèle choisi : ces structures seront prises en charge par la grammaire de présentation et distribuées en items[2] successifs ;

• la GPG a une double fonction :
  - c'est un mécanisme de production de phrases correctes;
  - c'est un mécanisme par lequel on bloque les phrases déviantes.

---

2 Un item est une unité d'enseignement dans un manuel d'enseignement programmé (D.COSTE et R.GALISSON,1976 : 302)

De ce point de vue,la GPG est essentiellement une grammaire des interférences inter- et intralinguales (erreurs interférentielles et erreurs rétroactives) ;

● afin de répondre aux exigences de l'enseignement,la GPG est une grammaire intégrante : elle doit combiner plusieurs types de grammaires :

– une grammaire f o n d a m e n t a l e

Par "grammaire fondamentale" on entend en didactique des langues une grammaire qui rend compte des faits de langue en dehors de la situation de communication. "Elle relève des représentations issues de l'interaction entre l'homme et le monde et,de ce fait,elle s'impose comme une "nécessité" (J.COURTILLON-LECLERCQ et ELIANE PAPO,1977 : 63).

Il s'agit par conséquent d'une grammaire qui opère avec des phrases qui,tout en ayant un "sens",n'ont pas de signification, en entendant par"signification" le sens contextuel (en situation). Les faits de langue sont regroupés d'après leurs caractéristiques morpho-syntaxiques (formelles). Il existe à l'égard de ce type de grammaire de sérieuses réserves. Le principal reproche qu'on lui adresse est qu'en sacrifiant la situation communicative et les relations entre interlocuteurs,elle a un caractère nettement artificiel.

Pour remédier à ce caractère artificiel et pour rendre compte des relations d'interdépendance entre la structure syntaxique et le lexique on a recherché plusieurs solutions théoriques,parmi lesquelles il convient de citer en premier lieu les réalisations de l'école de M.GROSS. A la différence des grammaires génératives, les tenants de cette école se proposent de mettre en place une présentation non préférentielle des faits de langue qui trouve sa source dans le lexique. "L'examen systématique du lexique constitue donc un moyen,vraisemblablement le seul à l'heure actuelle d'appréhender une langue d'une façon globale,c'est-à-dire d'en construire une image ayant un certain caractère de généralité" (M.GOSS,1976 : 9). La grammaire-lexique se propose donc de définir

les structures syntaxiques et le réseau de relations à travers les éléments lexicaux qui acceptent ou refusent leur insertion dans ces structures (J.P.BOONS,A.GUILLET,C.LECLERE,1976 : 34).

- une grammaire é n o n c i a t i v e

Cette grammaire rend compte des faits ayant trait à l'insertion des paramètres énonciatifs (sujet énonciateur,énonciataire, espace-temps de la communication,relations intersubjectives) dans l'énoncé. Des faits de langue tels que les modalités,les actes de langage,la deixis,etc. relèvent d'une grammaire énonciative.

- une grammaire n o t i o n n e l l e

A partir de la constatation que les descriptions linguistiques structurale et générative-transformationnelle ne correspondent qu'en partie aux exigences de l'enseignement des langues vivantes, on a essayé de constituer une grammaire capable d'agir comme un principe ordonnateur du matériel linguistique suivant des critères autres que l'identité de classe de mots ou de structure. Dans une grammaire notionnelle,davantage axée sur la fonction communicative, les structures linguistiques sont regroupées d'après les notions (et les relations entre ces notions) qu'elles expriment.

Dans l'histoire de la théorie grammaticale il y a eu des grammaires fondées sur l'approche notionnelle. F.BRUNOT,par exemple,se proposait justement de réunir les structures linguistiques en fonction des idées qu'elles véhiculent : "Ce que j'ai voulu,c'est présenter un exposé méthodique des faits de pensée, considérés et classés par rapport au langage,et des moyens d'expression qui leur correspondent" (1926 : VII).

Plus récemment,des programmaes notionnels ont été avancés, comme par exemple celui de WILKINS.

Une proposition de grammaire notionnelle fondée sur la sémantique de B.POTTIER est à retrouver dans l'ouvrage d'orientation didactique Un niveau-seuil (1976). La section Grammaire (4) dispose les faits de langue d'après leurs entrées sémantiques,articulées autour de trois grands axes : l'a c t a n c e (être,faire, causer),la d é t e r m i n a t i o n (temporelle,spatiale,quan-

titative, qualitative, instrumentale), r e l a t i o n s l o g i q u e s.

Il existe, dans la constitution d'une grammaire notionnelle plusieurs phases :

. la sélection des éléments pertinents pour l'analyse;

. la mise en place des structures fondamentales et leur présentation sous forme de phrases récurrentes ;

. la combinaison des structures fondamentales entre elles (complexification en fonction des diverses correspondances qui s'établissent entre les diverses zones conceptuelles retenues).

La grammaire notionnelle se constitue comme résultat d'une triple opération :

. la délimitation des zones conceptuelles et le recensement des manifestations linguistiques qui leur correspondent;

. la hiérarchisation de ces zones conceptuelles;

. l'insertion des phrases dans des situations communicatives déterminées (transformation des paraphrases sémantiques en paraphrases situationnelles).

Pour pouvoir analyser et répertorier les manifestations linguistiques en zones conceptuelles, il est nécessaire de faire appel à un schéma de différenciation empirique. A la base de pareils schémas se trouve la c o n c e p t u a l i s a t i o n, définie comme une réduction sélective de la référence. Le monde de la référence, réel ou imaginaire, non fini et non discret, est découpé par le locuteur qui opère ainsi une sélection : "tout ce qui est imaginé ou perçu n'est pas dit. C'est le phénomène fondamental de la <u>conceptualisation</u> ou réduction sélective de la référence" (B. POTTIER, 1976 : 21). Le fait que tout ce qui est imaginé ou perçu ne trouve pas son expression linguistique montre qu'il existe un rapport entre le schéma de différenciation empirique et la conceptualisation qui peut être déterminé par la nature de la langue prise en considération.

On distingue deux grands types de conceptualisations : une conceptualisation centrée sur la langue et motivée sémantiquement

et une conceptualisation centrée sur le discours et motivée intentionnellement (J.COURTILLON-LECLERCQ et E.PAPO,1977 : 64).

Il faut préciser que la distinction grammaire fondamentale/vs/ grammaire énonciative ne sépare pas les classes de zones conceptuelles ; ainsi,la détermination spatio-temporelle,la possession, etc. peuvent apparaître en présence ou en absence des paramètres énonciatifs explicites. Il suffit pour s'en rendre compte de comparer une structure "neutre" du point de vue des marqueurs énonciatifs telle que En 1929 il était à Paris à une structure qui porte des marques explicites de la situation énonciative : Je te dis qu'il n'est pas là en ce moment. De même,dans l'insertion du sujet il existe de degrés de subjectivité : une structure impersonnelle telle que Il est regrettable qu'il ne nous ait pas avertis de ce changement de programme est plus objectivante que la structure personnelle : Je regrette qu'il ne nous ait pas avertis, bien que la modalité appréciative,quelle que soit sa forme de manifestation,soit la marque d'un engagement du sujet énonciateur. En réalité,ce qui sépare les deux types de grammaires est une distinction dictée par le modèle théorique adopté et non par la réalité de la communication : tout énoncé fait voir,d'une manière directe ou indirecte,une prise de position de l'énonciateur et, souvent,les énoncés apparemment les plus neutres,sont marqués du point de vue argumentatif. Un énoncé qui revêt la forme d'une simple assertion fonctionne comme un instrument de persuasion, comme l'expression de la certitude du sujet énonçant. La distinction ci-dessus a pourtant une valeur didactique dans la mesure où l'étude des marqueurs énonciatifs doit être incorporée au syllabus.

Le schéma suivant résume les distinctions conceptuelles que nous avons considérées comme pertinentes pour la constitution d'une grammaire notionnelle. Chacune de ces zones est susceptible d'être divisée en micro-zones plus détaillées,comme il est possible d'ajouter de nouveaux champs conceptuels :

Grammaire fondamentale (paramètres énonciatifs implicites)	Grammaire énonciative (paramètres énonciatifs explicites)
Dénomination Définitude (indéfinitude) Processualité Actance Déterminations (qualitative, quantitative, comparative) Relations spatio-temporelles (topologie) Appartenance Association Instrument Relations logico-sémantiques entre énoncés: cause-effet, condition, concession, opposition, exception, etc.	Deixis (spatio-temporelle, personnelle, notionnelle) Modalités: propositionnelles (certitude, probabilité, possibilité, etc.); volitives, désidératives, affectives, appréciatives. etc. interpersonnelles (interrogatives, prescriptives, exclamatives); de message (emphase, adhésion, etc.) Actes de langage

L'organisation du matériel linguistique par zones conceptuelles présente certains avantages didactiques:

. elle permet une démarche bi-orientée : onomasiologique (de la zone conceptuelle vers la structuration linguistique) et sémasiologique (de la structuration linguistique vers la zone conceptuelle). Le premier point de vue est celui de l'émetteur, le second, celui du récepteur :

Grammaire de l'émetteur	Zone conceptuelle	Démarche sémasiologique
Démarche onomasiologique	Manifestations linguistiques	Grammaire du récepteur

Par cette présentation on peut faciliter l'accès de l'apprenant aux positions d'émetteur.

. la grammaire notionnelle permet aussi une sémantisation plus profonde des formes grammaticales, qui cessent ainsi d'être des unités disposées suivant les règles d'un jeu qui reste en dehors des

nécessités immédiates de la communication;

. la grammaire notionnelle est une synthèse des connaissances acquises précédemment par une étude fragmentaire morpho-syntaxique.

Bien que l'élaboration de grammaires notionnelles pour les différentes langues naturelles soit encore à ses débuts, elle n'en offre pas moins des perspectives intéressantes au professeur de langue.

2.4.0.2.1. La grammaire pédagogique joue un rôle essentiel comme organisateur de l'activité enseignante. Le linguiste-didacticien, concepteur d'enseignement, devra développer à la fois les bases théoriques d'une telle grammaire et les indications concernant la p r o g r e s s i o n didactique (niveaux et phases d'enseignement).

Cette progression implique que l'on dispose les structures d'après leur degré de complexité, déterminé par le nombre d'éléments et celui des connexions.

Plusieurs critères peuvent être appliqués pour mesurer la complexité des constructions, mais les résultats ne sont pas toujours concluants (P.LE GOFFIC, 1977 : 40 sqq.). Parmi ces critères, il faut distinguer ceux qui relèvent de l'étude des rapports de la langue avec la pensée et ceux qui se maintiennent dans le plan des relations linguistiques (formelles):

● le nombre de jugements impliqués

Certaines démarches représentent un effort de relier la complexité des structures linguistiques et la complexité de la pensée, mais cette correspondance est souvent difficile à cerner et l'analyse qui vaut pour l'un des plans ne vaut pas toujours pour l'autre plan;

● la longueur de l'énoncé

En général, les phrases plus développées sont plus complexes que celles qui se réduisent à la structure nucléaire, mais souvent une phrase apparemment simple (constituée d'un nombre réduit d'éléments) cache une structure complexe réduite en surface ;

- le nombre de transformations qui ont présidé à la production de la phrase

Cet aspects du problème intéressera surtout la mise en oeuvre des techniques de production des énoncés,à partir de l'idée qu'un petit nombre de transformations cumulées peuvent rendre compte de phrases fort développées.

Une dernière précision qui s'impose est liée à la distinction que l'on doit établir entre le degré de complexité et le degré de difficulté : il n'existe pas toujours une correspondance biunivoque entre les deux,la difficulté pouvant être établie en fonction de la divergence qui sépare la langue base de la langue cible. L'ordre de priorité dans la progression didactique est dicté par l'indice d'utilité,ce qui signifie qu'une structure complexe et difficile,mais indispensable au maniement de la langue seconde devra être enseignée en priorité. Cet ordre devra également être consigné dans la grammaire de présentation.

2.4.1. La méthode (stratégie et techniques). En tant qu'ensemble de principe normatifs,la m é t h o d e dérive à la fois d'une théorie linguistique et d'une théorie de l'apprentissage.

La pluralité des prises de position et des voies méthodologiques se manifeste à l'heure actuelle avec un dynamisme tel qu'il semble presque impossible de réaliser un accord unanime. En même temps, à la déception causée par les résultats peu satisfaisants obtenus à la suite de l'application des méthodes structurales,des perspectives nouvelles s'ouvrent à la didactique des langues secondes. Les discussions se sont portées sur les problèmes suivants (D.COSTE, 1970 : 7 sqq. et 1976 : 5 sqq.):

- la priorité de l'oral et l'enseignement de l'écrit
- l'enseignement du sens (la sémantisation)
- le rôle des explications et des récapitulations grammaticales
- l'acquisition d'un vocabulaire plus étendu
- l'emploi de la langue maternelle.

Ces derniers temps,d'autres problèmes ont été envisagés par

les didacticiens : l'étude du niveau transphrastique (discours et texte),l'insertion du sujet et des paramètres énonciatifs dans la progression,etc.

Ces problèmes ont reçu des solutions différentes suivant la méthodologie adoptée.

2.4.1.0. Plusieurs orientations méthodologiques générales sont à prendre en considération ; elles se réclament de diverses approches théoriques. Leurs tenants,globalistes,analystes et structuralistes,comparatistes,cybernéticiens,transformationnistes,etc. (P.VINAY,1968 : 701 sqq.) essaient de fixer des stratégies et des techniques en accord avec les principes de base.

De toutes les méthodes instituées en didactique des langues secondes se dégagent quelques constantes qui définissent d'une manière générale les démarches adoptées :

- la méthode "traditionnelle",analytique et déductive,est centrée sur l'explication des règles de grammaire (discours explicite sur les règles qui codifient la langue seconde) et sur leur application fragmentaire ; elle met en place des techniques fondées sur la lecture et la traduction;
- la méthode d i r e c t e,axée sur la nomination directe et sur la description du réel immédiat ; elle rejette la traduction comme moyen de transmission et de fixation des connaissances;
- la méthode a u d i o - o r a l e,qui postule que la connaissance de la langue seconde se réalise par un processus mécanique de formation d'automatismes,que l'on doit accorder une priorité absolue à l'oral,que l'analogie offre une base plus sûre que l'analyse et que l'accès au sens doit s'appuyer sur la connaissance de la culture du peuple qui emploie la langue seconde comme moyen de communication général ;
- les méthodes a u d i o - v i s u e l l e s,se caractérisant par le choix de la langue contemporaine dans ses diverses variantes présentées progressivement,par le refus constant de la traduction, par l'accent mis sur la communication réelle et sur la situation;

• la méthode c o m p a r a t i s t e, centrée sur l'étude des convergences et des divergences entre la langue base et la langue cible et qui incorpore l'analyse et l'exploitation implicite des erreurs commises par les débutants.

D'autres orientations méthodologiques se sont développées plus récemment comme résultat des recherches fondamentales psycho-pédagogiques et linguistiques. Il suffit de rappeler à ce propos les pédagogies non conventionnelles, en premier lieu l'approche suggestopédique[3].

Dans le cadre de chacune de ces méthodes, il existe des s t r a t é g i e s d'enseignement spécifiques qui dérivent des principes méthodologiques adoptés. Là aussi, on peut constater un renouvellement des démarches visant à mettre en question les vieux dogmes de la priorité de l'oral, de la division des tâches d'apprentissage par petits fragments et du renforcement des réponses correctes. L'échec relatif des méthodes audio-orales a entraîné une révision des positions en faveur de solutions plus souples et partant plus motivantes. "En imposant une progression strictement déterminée des données linguistiques, on court le risque de bloquer le processus d'apprentissage" (E.ROULET, 1976 : 56).

L'hypothèse de l'acquisition globale et des compétences transitoires a eu des conséquences importantes pour la détermination des activités d'enseignement. En admettant qu'il existe "des étapes intermédiaires, des paliers successifs de structuration de l'acquis et de construction de grammaires provisoires, transitoires mais cohérentes et, à leur manière "complètes" (D.COSTE, 1976 : 15), on essaie d'exploiter les cheminements de l'apprentissage. Certains principes se dégagent des hypothèses psycholinguistiques :

- il faut encourager les enseignés à s'exprimer librement le plus vite possible;
- il faut savoir exploiter les fautes considérées comme une

---

3 v. le numéro de la revue Le Français dans le Monde intitulé "La classe de français autrement?", février-mars 1983

étape nécessaire de l'apprentissage;

- il faut accorder une place importante au contact avec des documents authentiques;

- il faut laisser une large place à l'observation et à la réflexion, tout en évitant que ces activités ne se fassent au détriment de l'expression libre;

- il faut faire appel, toutes les fois que le cas se présente, à des comparaisons avec la langue base, en utilisant la traduction.

Les implications de cette attitude sont multiples : elles concernent non seulement la structuration du syllabus, mais aussi l'intégration de la linguistique contrastive dans l'activité enseignante.

2.4.1.1. Les t e c h n i q u e s[4] d'enseignement sont des ensembles de procédés employés pour obtenir un résultat déterminé, dans le cadre d'une stratégie d'ensemble. Elles varient en fonction de la position théorique et méthodologique adoptée.

Les techniques d'enseignement (ou techniques de classe) se laissent classifier d'après plusieurs critères :

- le mode de transmission (oral ou écrit)
- l'usage de la langue seconde (perceptif ou expressif)
- le niveau linguistique impliqué :
  - phrastique : techniques de manipulation des structures
  - transphrastique : techniques de lecture et de production de textes (oraux ou écrits).

Quant aux formes concrètes de réalisation de ces techniques, elles pourraient être représentées par le schéma suivant, qui apparaît comme simplificateur par rapport à la grande richesse

---

4 Le terme "technique d'enseignement" est quelquefois utilisé dans la bibliographie spécialisée avec le sens "auxiliaire technique" (film, magnétophone, rétroprojecteur, etc.) (D.COSTE et R.GALISSON, Dictionnaire de didactique des langues, 1976, p.556). Toutefois, ce terme est employé avec le sens que nous lui attribuons; c'est ainsi que l'on parle de "techniques d'expression orale (207), de la reconstitution de texte comme d'une "technique didactique" (pp.461, 561). On parle aussi de "techniques de classe".

des moyens qui peuvent être employés dans l'enseignement des langues secondes:

techniques / usage	transmission et fixation de connaissances	vérification et évaluation
perceptif oral	. exercices (traditionnels et structuraux) . apprentissage des règles de grammaire	. tests structuraux (questions, ordres, contradiction, répétition d'énoncés enregistrés, etc.) . traduction de la langue seconde (version)
expressif oral	. techniques de mise en situation : microconversations, paraphrases pragmatiques, jeux de rôle, simulation, dramatisation, activités ludiques, interview, brainstorming, débat, échange d'informations, etc	. identification d'objets, descriptions, questions isolées, discussions sur thème, etc. . traduction orale en langue seconde (thème) etc.
perceptif écrit	. lecture analytique . approche globale du texte authentique . paraphrases sémantiques . réemploi des éléments d'un texte, etc.	. dictée . décodage de textes lacunaires . traduction (version)
expressif écrit	. reconstitution de texte . contraction de texte . amplification de texte . rédaction informative, compte-rendu, rédaction, correspondance . traduction	. tests de compétence textuelle (rédaction) . restitution de texte . traduction (thème)

Certaines des techniques proposées concernent les enseignés débutants, tandis que d'autres s'adressent à ceux qui possèdent déjà une connaissance suffisante de la langue étrangère.

L'enseignant devra diversifier les activités didactiques en fonction du public visé et des objectifs poursuivis.

2.5. Les auxiliaires didactiques

Les progrès méthodologiques exigent aussi une réflexion critique sur les outils dont disposent les enseignants et les enseignés pour organiser leur activité. Ces instruments de travail, qu'il s'agisse de manuels ou d'ouvrages qui peuvent être utilisés d'une manière autonome, ont la double fonction de déterminer les tâches et de contrôler les acquis.

Les m a n u e l s ont toujours été considérés par les professeurs comme un outil indispensable de l'activité enseignante. Ce n'est que ces derniers temps que l'on a commencé a mettre en cause leur utilité et à parler de "la mort du manuel". Parmi les causes invoquées pour expliquer le discrédit du manuel il faut citer le fait qu'ils limitent l'activité créative des apprenants, en leur imposant une progression et un corpus de connaissances préétablis et contraignants.

De plus en plus on recommande de faire appel à des outils didactiques complexes, articulés en plusieurs ensembles modulaires et complétés par des supports audio-visuels.

Un éventail très riche de moyens didactiques est mis à la disposition des professeurs et des élèves. Ces auxiliaires se laissent grouper en trois types principaux :

- le matériel du maître (guides pédagogiques, livrets méthodologiques, corrigés des exercices, livres du maître, etc.);
- le matériel collectif (manuels, recueils de textes, bandes magnétiques, films, etc.);
- le matériel de l'enseigné (livre de l'élève, cahier de grammaire, cahier d'orthographe, tests, disques, etc.).

La redécouverte du texte authentique sous sa forme non littéraire a imposé la mise en place de nouvelles techniques de classe.

Les dossiers pédagogiques,qui concentrent autour d'un thème déterminé un ensemble de documents recueillis par les enseignés, présentent le grand avantage d'entraîner la participation des enseignés et de répondre à leurs motivations (thème de prédilection). Un dossier pédagogique est constitué de textes écrits appartenant à des sources différentes : documents visuels (photos, cartes,dessins,graphiques,etc.),des documents authentiques littéraires et non littéraires,des thèmes de réflexion sur le thème choisi,etc.

Compte tenu du public concerné et des objectifs de l'enseignement spécialisé on accorde une place de choix à l'apprentissage de la langue écrite,ce qui explique le rôle important qui revient aux documents authentiques écrits. Là encore,le problème le plus difficile à résoudre reste la création d'une situation vraiment authentique justifiant l'utilisation du document.

Le haut niveau de technicité qui caractérise l'époque moderne a également imposé une révision des moyens techniques employés dans l'enseignement des langues secondes. C'est ainsi qu'a pris naissance une véritable t e c h n o l o g i e de l'enseignement, définie comme l'étude des méthodes et des instruments didactiques. Elle est structurée en deux grandes articulations:

- le h a r d w a r e, qui désigne habituellement tout l'équipement matériel (magnétophone,minicassettes,disques,rétroprojecteurs,circuit fermé de télévision,machines à enseigner,ordinateurs,etc.);
- le s o f t w a r e, qui comprend les programmes que l'on introduit dans les machines.

Il existe une gamme très étendue d'auxiliaires techniques qui utilisent un matériel visuel très diversifié : tableau de feutre, bande dessinée,film fixe,film didactique de court métrage,etc.

Les méthodes audio-visuelles font un très large emploi de ces documents,en exploitant les possibilités offertes par la traduction i n t e r s é m i o t i q u e,qui fait intervenir des systèmes

de signes différents : l'image et le langage. Elle ne revient pas à mettre en correspondance un énoncé d'une langue avec l'énoncé d'une autre langue,mais à trouver des énoncés qui verbalisent une image ou à comprendre des énoncés à l'aide d'images. Le rapport entre le visuel et le verbalisé fait l'objet de nombreux exercices de verbalisation qui se placent à deux niveaux :

- le niveau du transcodage simple image - mot
- le niveau du transcodage complexe,qui implique la prise en compte de la situation communicative.

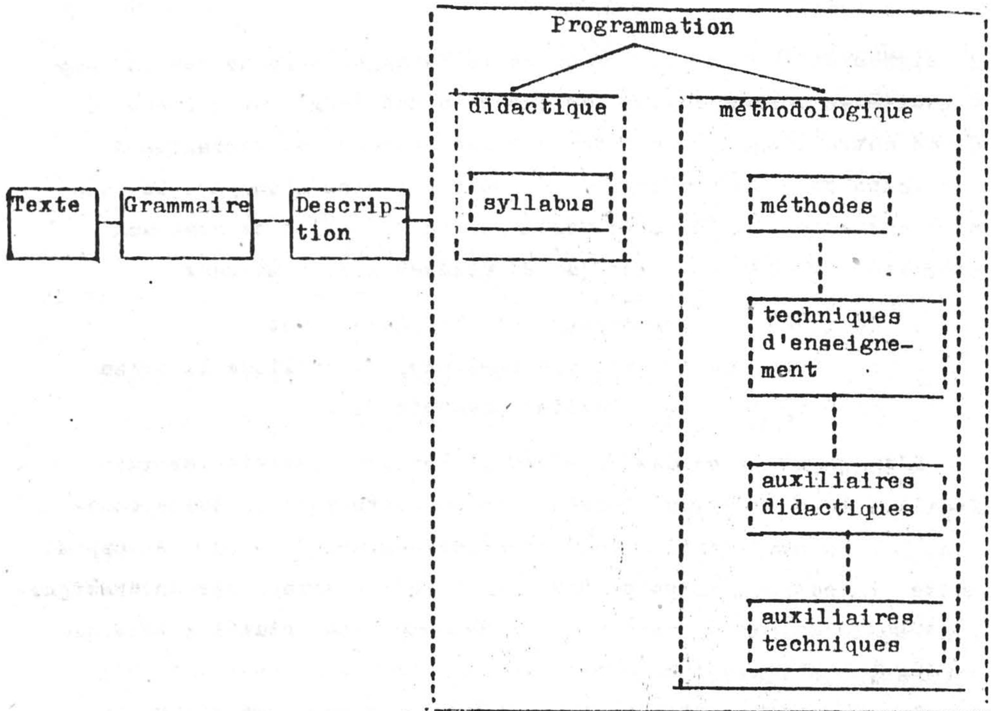
L'image n'impose pas un ordre de lecture déterminé,ce qui facilite la production d'énoncés nouveaux formant un texte cohérent par la mobilisation des connaissances acquises par les apprenants. En outre,l'image peut être utilisée pour appuyer un enseignement systématique et abstrait par des supports intuitifs tels que schémas,graphiques,etc.

Les auxiliaires techniques ont pris ces derniers temps une place prépondérante parce qu'ils opèrent comme des accélérateurs de l'apprentissage. Ils permettent aussi d'instituer un enseignement individualisé,en favorisant un comportement verbal actif et autonome. Un chemin très long a été parcouru "du tableau noir au magnétoscope" et à l'ordinateur (B.PLANQUE,1971).

2.6. Conclusions

La structure complexe de la programmation,tant didactique que méthodologique,met en relief les rapports,directs et indirects qui s'instaurent entre la théorie grammaticale et l'organisation de l'enseignement des langues secondes. A l'heure actuelle on peut surprendre aussi une relation déterminante de la science du langage avec les techniques de classe,qui ont bénéficié ces derniers temps des acquis de la pragmatique linguistique et des études sur le texte et la textualisation.

Les diverses composantes de la programmation pourraient être représentées par le schéma suivant :



Sujets de devoirs

- Formulez le questionnaire d'une enquête portant sur les besoins langagiers d'un groupe d'enseignés.
- Formulez le questionnaire d'une enquête portant sur les motivations des membres d'un groupe d'enseignés qui apprennent le français.
- Fixez quelques points de repère pour un débat sur le dirigisme pédagogique dans l'enseignement d'une langue seconde.
- Analysez la structure du syllabus (vocabulaire et grammaire) d'un manuel en usage.
- Analysez la progression dans un manuel en usage.
- Quels seraient, d'après vous, les critères d'élaboration d'un dictionnaire didactique bilingue?

- Analysez les définitions d'un dictionnaire didactique de votre choix.
- Etablissez une bibliographie critique pour les stratégies d'apprentissage.
- Définissez les deux orientations de l'enseignement des langues étrangères : intégrative et instrumentale ; essayez d'établir une relation entre l'orientation et les principes de structuration du syllabus.
- Quel est le statut de la grammaire pédagogique générale?
- Quels sont les différents types de grammaires pédagogiques?
- Quel est le rapport entre la GPG et la grammaire de présentation?
- Donnez quelques exemples de non correspondance des indices de difficulté et de complexité.
- Essayez d'établir un ordre de priorité pour les structures d'un fragment de grammaire de votre choix en vous fondant sur les indices d'utilité,de difficulté et de complexité.
- Etablissez un programme d'enseignement pour une micro-zone conceptuelle de votre choix.
- Proposez quelques critères de classification des auxiliaires didactiques.
- Commentez cette réclame pour la méthode <u>Alouette</u> :

ALOUETTE Une réponse aux contraintes scolaires
met à profit les moyens audio-visuels adaptés aux classes secondaires et au jeune public soit :
- des figurines pour le tableau de feutre
- des dessins humoristiques,des bandes déssinées, des documents photographiques.

ALOUETTE Des solutions nouvelles à de vieux problèmes
- la méthodologie se base sur une recherche constante des situations de communication authentiques. La prise de parole et l'acte d'écriture sont toujours justifiés.

- les dessins qui mènent à la découverte des éléments linguistiques retenus et qui permettent l'approche des différents registres de langue grâce à des présentations contrastées.
- documents-témoignages : ils établissent le contact souhaité entre l'apprentissage scolaire et la vie. Ils permettent en outre l'accès qux documents écrits authentiques.

- Donnez quelques exemples d'utilisation de l'image dans l'enseignement de la grammaire.
- Donnez quelques exemples de techniques d'individualisation.
- Constituez un dossier pédagogique sur un thème de votre choix.
- Commentez l'article de F.DEBYSER,"La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique",in Le Français dans le Monde,no.100,1973,63-68.
- Commentez cette affirmation : "Le renoncement au cours magistral,l'individualisation de l'apprentissage,la diversification du matériel pédagogique,l'emploi de documents authentiques,toutes ces innovations impliquent l'introduction de nouvelles sources de données pour l'apprenant" (E. ROULET).
- Que pensez-vous de cette affirmation : 'L'authentique n'existe pas : "une collection de documents intéressants ne constitue pas nécessairement un cours ayant le minimum de cohérence indispensable à un apprentissage suivi" (H.BESSE et R.GALISSON,Polémique en didactique,1980,pp. 81-82).

Notes bibliographiques

AUTHIER,J. et MEUNIER,A.,1972 . - "Norme,grammaticalité et niveaux de langue",in Langue Française,no.16,49-62

BOONS,F.,GUILBERT,A.,LECLERE,C.,1976. - La structure des phrases simples en français,Droz,Genève-Paris

BRUNOT,F.,1926. - La pensée et la langue,Masson,Paris

CANDLIN,N.C.,1973. - "The Status of Pedagogical Grammars",in S.P. CORDER & E.ROULET (éds),Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics,Didier,Paris

CHEVALIER,J.CL.,1968. - "L'enseignement de la langue française et la linguistique moderne",in L'enseignement moderne du français contemporain,Larousse,Paris

COSTE,D.,1970. - "Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère : remarques sur les années 1955-1970",in Langue Française,no.8,7-23

- 1976. - "La méthodologie de l'enseignement des langues maternelle et seconde",in Etudes de Linguistique Appliquée, no.23,5-21

COSTE,D. et GALISSON,R.,1976. - Dictionnaire de didactique des langues,Hachette,Paris

COURTILLON - LECLERCQ,J. et PAPO,E.,1977. "Le Niveau-seuil peut-il renouveler la conception des cours audio-visuels pour débutants?",in Le Français dans le Monde,no.133,58-66

CRISTEA,TEODORA,1980. - "Fundamentarea teoretică şi practică a unei gramatici noţionale",in Limbile Moderne în Şcoală, vol.I,72-77

DUBOIS,J. et al.,1978. - 1980. - Dictionnaire du Français Langue Etrangère,1 et 2,Larousse,Paris

GOUGENHEIM,G.,MICHÉA,R.,RIVENC,R.,SAUVAGEOT,A.,1964. - L'élaboration du français fondamental,Didier,Paris

GOUGENHEIM,G.,1958. - Dictionnaire Fondamental,Didier,Paris

HEDDESHEIMER,C. et HOLEC,H.,1973. - "Application des descriptions linguistiques à l'enseignement des langues",in S.P.CORDER & E.ROULET (éds.),Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics,Didier,Paris

HUGUES,M.,1972. - Initiation mathématique aux grammaires formelles, Larousse,Paris

LADMIRAL,J.R.,1975. "Linguistique et pédagogie des langues",in Langages,no.37,5-18

LAMY,A.,1975. - "Propositions d'outils pour une grammaire du français langue étrangère",in Le Français dans le Monde,no. 111,6-16

LE GOFFIC,P. et COMBE McBRIDE,N.,1975. - Les constructions fondamentales du français,Hachette,Paris

LE GOFFIC,P.,1977. - "Qu'appelle-t-on simple ou complexe?",in Le Français dans le Monde,no. 129,40-53

GROSS,M.,1975. - Méthodes en syntaxe,Hermann,Paris

- 1976. - "Présentation",in J.P.BOONS,A.GUILLET,G.LECLERE, La structure des phrases simples en français,Droz,Genève-Paris

LEWIS,GLYN,E.,1974. - Linguistics and Second Language Pedagogy, Mouton,The Hague-Paris

MATORÉ,G.,1963. - Dictionnaire du Vocabulaire Essentiel,Larousse, Paris

OUD-DE GLAS,M;,1979.-"Les besoins langagiers aux Pays-Bas,compte-rendu d'un projet de recherche",in Etudes de Linguistique Appliquée,no.33,86-93

PASSEL,V. (VAN),1974. - L'enseignement des langues aux adultes, F.Nathan,Paris

PHAL,A.,1971. - Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique, CREDIF,Paris

PLANQUE,B.,1971. - Audio-visuel et enseignement,Casterman,Paris

POTTIER,B.,1962. - Introduction à l'étude des structures grammaticales fondamentales,Nancy

- 1965. - "A propos des structures grammaticales fondamentales",in Le Français dans le Monde,no.32,10-12

- 1974. - Linguistique générale,Klincksieck,Paris

RIVERS,H.,1971. - Psihologul şi profesorul de limbi străine,Editura Didactică şi Pedagogică,Bucureşti

ROULET,E.,1976. -"L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des publics visés",in Etudes de Linguistique Appliquée,no.21,43-77

QUÉMADA,B.,1974. - "Remarques de méthode sur une recherche d'indice d'utilité du vocabulaire",in Le Français dans le Monde,no. 104,18-24

SAVARD,J.G. et RICHARDS,J.,1970.-Les indices d'utilité du vocabulaire fondamental,Québec

SUMPF,J. et DUBOIS,J.,1970. - "Linguistique et pédagogie",in Langue Française,no.8,3-16

VINAY,J.P.,1968. - "Enseignement et apprentissage d'une langue seconde",in A.MARTINET,Le langage,Encyclopédie de la Pléiade,Paris

Deuxième partie : LA MANIPULATION DES STRUCTURES

3. LES "GAMMES"

3.0. L'exercice dans la tradition scolaire

L'enseignement des langues vivantes a toujours fait une large part aux activités de difficulté graduée,coordonnées et dirigées, que l'on désigne sous le nom d'e x e r c i c e s. Ce sont des mécanismes montés en vue de faire acquérir aux enseignés des fragments de connaissances susceptibles d'être intégrées plus tard à des énoncés longs (textes). Par analogie avec la musique on a appelé ces procédés "des gammes". Tout comme les gammes ne s'identifient pas à un vrai concert,les exercices ne s'identifient pas à la vraie communication,qui se réalise en milieu naturel dans des conditions d'échange linguistique réelles. Les exercices ne constituent donc qu'une activité préparatoire visant la réalisation de "performances partielles" : "Nous appellereons "gammes" tous les exercices d'école ayant pour objet le perfectionnement particulier de telle ou telle composante du savoir-faire de sortie, ou d'une habileté intermédiaire prévue dans la programmation comme palier indispensable dans l'itinéraire fixé pour atteindre le savoir-faire de sortie" (F.DEBYSER,1978 : 82).

Nés de la nécessité de distribuer le savoir par petites unités, les exercices allaient poser de sérieux problèmes au moment où l'enseignement des langues étrangères sera directement confronté avec les exigences de la formation professionnelle. Placés sous l'influence de deux attitudes didactiques et pédagogiques différentes,l'attitude rigide et autoritaire qui vise à transmettre progressivement une quantité de connaissances préétablie et l'attitude socialisante qui vise à réaliser le plus rapidement possible

l'autonomie des enseignés,les exercices seront mis en cause par les méthodologues. Et pourtant "il n'existe pas,à notre connaissance du moins,de méthode d'apprentissage du français langue étrangère dépourvue d'exercices" (G.VIGNER,1982 : 62).

Si aucune pratique enseignante ne saurait se passer de la manipulation des structures,il faut pourtant fixer avec précision la place qui revient à cette technique dans l'ensemble des procédés didactiques. Les inconvénients que les exercices présentent ne proviennent pas tellement de leur nature artificielle "désauthentifiée",qu'aucun enseignement systématique dispensé en milieu scolaire ne saurait d'ailleurs éviter,mais du rôle exagéré,voire exclusif qui leur est parfois attribué.

Essentiellement fondée sur l'imitations,cette forme de "dressage" intellectuel utilise surtout les possibilités de mémorisation des apprenants,laissant peu de place à la créativité et faisant ainsi obstacle à la communication authentique.

Le souci d'efficacité immédiate explique en partie le caractère standardisé des exercices et cette uniformité n'est pas génératrice de motivation.

Il faut bien reconnaître aussi que les ressources de cette technique,qui s'en tient généralement aux faits élémentaires,sont vite épuisées,les gammes n'étant pas capables de recouvrir tous les cycles impliqués dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Elles sont plus adéquates dans une première phase,l'acquisition des structures élémentaires n'étant qu'un début de formation qu'il faudra développer par la mise en forme de procédés plus complexes.

Si l'utilisation des exercices n'est pas à rejeter,ils sont d'ailleurs profondément enracinés dans la pratique scolaire,il est pourtant nécessaire de les insérer dans une activité mettant en jeu d'autres techniques capables "d'embrayer" sur la communication réelle.

Les travaux dirigés portant sur la manipulation des structures présentent de multiples facettes et le didacticien doit répondre

aujourd'hui à des questions ayant trait aux modèles théoriques sur lesquels on fonde l'activité pratique, aux modalités spécifiques d'acquérir la maîtrise de la langue étrangère, à l'interface professeur - élève, aux relations entre élèves.

L'exercice apparaît ainsi comme "un système opératoire propre à l'institution scolaire" (J.HÉBRARD,1982 : 6).

3.1. La typologie des exercices

Dans la classification des exercices on peut adopter plusieurs points de vue qui se complètent les uns les autres. Chaque activité pratique centrée sur la manipulation des structures de la langue étrangère étudiée se laisse caractériser par trois dimensions:

(1) la dimension p é d a g o g i q u e

Elle concerne l'e x é c u t i o n de la tâche d'enseignement, elle-même déterminée par le réseau d'interactions communicationnelles et par le modèle de tâche dont elle procède (O.CHAPUIS et M.GAUTHIER,1975).

Le réseau de communication est défini comme l'ensemble des communications possibles à l'intérieur du groupe et il comprend deux types essentiels:

• le réseau c e n t r a l i s é sur un interlocuteur privilégié, le centralisateur ; dans le cas de la communication scolaire, ce rôle revient au professeur. Du point de vue vectoriel, on peut distinguer dans le cadre du réseau centralisé une communication u n i d i r e c t i o n n e l l e, qui caractérise la présentation des tâches par le professeur et une communication b i d i r e c t i o n n e l l e, se manifestant dans le cycle question - réponse (où la question émane du professeur et la réponse de l'élève). Parfois, l'orientation revêt une structure plus complexe ; on parle ainsi de communication en Y ou en chaîne, mais il existe toujours un centralisateur qui sert d'intermédiaire entre les participants et qui focalise les messages.

• le réseau h o m o g è n e ou c i r c u l a i r e, dans le cadre duquel chaque participant peut communiquer directement avec

n'importe quel autre participant à l'échange linguistique. "C'est un réseau où la communication naît du fonctionnement même du réseau : le groupe a besoin de chacun et chacun participe au travail du groupe pour réussir la tâche. Ces besoins obligent à entrer en communication et aucun membre du groupe ne peut être laissé à l'écart" (R.ÉLUERD,1977 : 102).

Le modèle de tâche est défini par l'ensemble des éléments fournis au groupe pour mener à son terme la tâche qui lui revient. Dans le modèle centralisé,le centralisateur a un triple rôle : il détient l'information nécessaire à l'exécution de la tâche,il définit les procédures de travail,il apprécie les résultats. Dans le modèle homogène,chaque membre du groupe peut détenir une partie de l'information qui conditionne la réalisation du travail. Quant aux procédures,c'est l'échange d'informations qui les définit. Le groupe fait lui-même le bilan de l'activité poursuivie.

La communication se différencie aussi par sa dimension temporelle : on oppose ainsi une communication d i r e c t e ou proche (l'activité en classe de langue) et une communication d i f f é - r é e (activité de laboratoire,par exemple,qui suppose des auxiliaires techniques).

Entre ces différents types de communications et les exercices, il s'établit des relations d'implication. Ainsi,certains exercices se prêtent mieux au modèle homogène,comme,par exemple,les exercices qui consistent à explorer un paradigme laissé ouvert ou les exercices de complétion,etc. En revanche,certains autres types d'exercices sont inadaptables au modèle homogène : les exercices à trous,les exercices de transformation "à point de départ fictif", etc. (R.ÉLUERD,1977 : 103 sqq.).

(2) la dimension d i d a c t i q u e

Par cette dimension,on définit les objectifs généraux de l'activité pratique :

- développement de l'usage perceptif et expressif
- apprentissage d'un fragment de grammaire ou d'une structure

lexicale (tâche ponctuelle)

- développement de la réflexion métalinguistique (exercices d'analyse);

(3) la dimension l i n g u i s t i q u e

Cette dimension précise les éléments linguistiques impliqués dans la tâche spécifiée par l'exercice :

- le modèle linguistique de référence (grammaire traditionnelle, grammaire structurale fonctionnelle ou distributionnelle, grammaire générative-transformationnelle, grammaire à base sémantique, etc.);
- la modalité de la communication (orale, écrite, orale ou écrite : passage de l'oral à l'écrit ou inversement, intersémiotique : exploitation des supports visuels non verbaux et verbalisation de ceux-ci);
- le compartiment de la langue visé par l'exercice (niveau phonétique ou graphique, niveau morphologique : manipulation des formes paradigmatiques, niveau morpho-syntaxique : relations entre les constituants de la phrase, niveau transphrastique : relations syntagmatique et sémantiques entre phrases et structuration globale du texte, niveau lexical).

La consigne pédagogique (le libellé de l'exercice) résulte de la conjonction de ces trois dimensions. On arrive ainsi à distinguer plusieurs types d'exercices :

- des exercices d'<u>analyse</u> (identification et discrimination des unités constitutives d'une phrase);
- des exercices de <u>représentation abstraite</u> (découpage, schémas, arbres, symbolisation, etc.);
- des exercices de <u>manipulation de cases</u> (substitution, déplacement, amplification, réduction, etc.);
- des exercices de <u>reconstitution de phrases</u> (exercices de remplissage, replacement des constituants dans un ordre normal, correction, etc.);
- des exercices de <u>paraphrase</u>;

• des exercices d'invention de phrases, etc.

Une analyse plus détaillée des divers types d'exercices en usage mettrait en lumière d'autres points de vue relevant des aspects communicationnels, psycho-pédagogiques et linguistiques (sémiotiques) qu'ils impliquent.[1]

3.2. Les exercices "traditionnels"

Nous désignons par "exercice traditionnel" les pratiques de classe qui prennent appui sur la conception grammaticale préstructuraliste.

3.2.0. La grammaire "traditionnelle". La réputation ainsi que les limites de la grammaire traditionnelle sont sans doute trop bien établies pour laisser au didacticien quelque illusion sur l'efficacité de l'application de ce modèle à l'enseignement des langues secondes. Si le didacticien est pourtant obligé d'en parler, c'est que l'enseignement des langues vivantes, tel qu'on le pratique dans la majorité des institutions scolaires, dépend aujourd'hui encore, dans une mesure appréciable, de la tradition grammaticale, elle-même tributaire de la grammaire grecque et latine.

Il faudra ensuite mentionner qu'assez souvent on emploie des grammaires destinées à faire acquérir à des élèves natifs la maîtrise de la langue maternelle et non des ouvrages spécialement conçus pour un auditoire étranger. Or, comme on le sait, la comparaison systématique des deux langues engagées dans le processus d'enseignement/apprentissage a déjà apporté une certaine clarté sur les difficultés d'acquisition et sur la nécessité d'orienter l'enseignement de telle manière que l'on facilite l'acquisition des structures divergentes.

Il fallait par conséquent dégager la grammaire scolaire

---

1 Pour une classification des exercices v. aussi JACQUELINE BASTUJI, "Pourquoi des exercices de grammaire?", in Langue Française, no.33, 1977, pp.6-21

des notions empruntées d'une part à la grammaire grecque et latine et d'autre part à la grammaire du français - langue maternelle.

L'explication grammaticale de type traditionnel et l'exercice d'application qui en découle sont fondés sur une conception a t o m i s t i q u e de la langue, qui fait valoir la primauté de l'élément constitutif sur l'ensemble constitué. Encore cet élément constitutif se place-t-il au niveau du m o t. Mais si l'identification et la discrimination de l'unité lexicale ont pu longtemps être considéreés comme allant de soi, c'est que la notion même de "mot" paraissait s'imposer. Depuis, elle a été sérieusement mise en cause et l'on est encore à s'interroger sur la définition et le statut exact de cet élément linguistique avec sa contrepartie phonétique et graphique.

L'idée fausse selon laquelle le mot est l'unité centrale se traduit dans la pratique didactique par la mise en place d'exercices qui mettent en vedette le mot et non l'unité plus vaste où il s'insère et qui, en dernier ressort, le détermine. Par exemple, les exercices de prononciation procèdent souvent par répétition de mots isolés de leur contexte, en négligeant les faits de prosodie. De même, les exercices de grammaire accordent une très grande attention au maniement des formes paradigmatiques au détriment de leur fonctionnement.

La grammaire traditionnelle part également d'une division arbitraire entre les divers "compartiments" de la langue : phonétique - morphologie - syntaxe - lexique. L'idée de l'autonomie de ces niveaux continue à se maintenir dans la tradition scolaire. Ces divers domaines de la langue font l'objet d'activités didactiques qui ne font que renforcer le caractère discontinu de l'approche.

Notons ensuite que, dans la conception traditionnelle, la sémantique relève uniquement du lexique, ce qui affermit le compartimentage artificiel, qui ne tient aucun compte des rapports intimes qui existent entre morphologie et sémantique d'une part, entre syntaxe et sémantique d'autre part.

Un autre trait définitoire de la grammaire traditionnelle est

son caractère essentiellement n o r m a t i f ; l'explication aussi bien que l'application grammaticale sont centrées sur l'idée de n o r m e, concept redoutablement ambigu. En effet, si l'on essaie d'analyser ce concept, on s'aperçoit facilement de certaines difficultés qui résultent de la complexité des éléments que l'on doit prendre en vue. C'est ainsi que l'on est arrivé à déceler plusieurs composantes de la norme (G.MOUNIN, 1975) :

• une composante sociolinguistique, en vertu de laquelle on distingue un "bon usage" et un usage "corrompu", ayant chacun des bases sociales précises. L'attitude normative consiste à choisir le niveau du "bon usage" et à l'imposer au détriment des autres niveaux (D.COSTE et R.GALISSON, 1976 : 376). Le souci de préserver la "pureté" de la langue se manifeste par la résistance aux influences des autres registres et niveaux de langue. Les grammaires scolaires rendent compte d'une langue littéraire qui contient des tours d'allure archaïsante et font relativement peu de place à la langue de tous les jours;

• une composante logique, qui tend à démontrer que le "bon usage" est le plus conforme à la démarche de la pensée. Ainsi, l'ordre sujet-verbe et l'ordre déterminé-déterminant du français correspondraient à un ordre logique qui exigerait que l'on aille du "donné" vers le "nouveau" et du général au particulier. C'est en vertu de ce principe d'ordonnance logique que sont condamnées toutes les reprises et anticipations qui caractérisent la langue parlée ou les phrases asyntaxiques ancrées sur la situation communicative;

• une composante esthétique, que les grammairiens latins avaient déjà mise en valeur en se référant à l'autorité des écrivains dont les écrits se trouvent à la base du bon usage. On a relevé, à juste titre, la circularité de cette démarche qui faisait des bons écrivains les dépositaires du bon usage et du bon usage la condition même du bon écrivain;

• une composante prescriptive, en vertu de laquelle on frappe de discrédit certains mots et tours considérés comme vicieux. Le

souci de"protéger" la langue,de "réagir contre le laisser-aller de la langue française" (E.LE GAL,1956 : 5) est constant chez les puristes.

La plupart des grammaires scolaires se présentent comme des ouvrages à caractère normatif,en ce sens qu'elles formulent des règles restrictives,en imposant certains emplois et en bannissant certains autres.Il suffit pour s'en rendre compte de consulter des ouvrages didactiques tels que les recueils de recommandations (Ne dites pas ... mais dites,Parlons mieux,Le code du bon langage, etc.) ou les dictionnaires des difficultés,comme par exemple celui de A.THOMAS,qui classe par ordre alphabétique les recommandations grammaticales,en spécifiant le niveau de langue auquel appartiennent certaines constructions. Ex. : "Après employé adverbialement par ellipse,quoique admis par l'Académie,est un tour plutôt familier : Vous irez devant et lui après..." (A.THOMAS,1956 : 35); malgré que a suscité des discussions passionnées. Peut-on l'employer au sens de "quoique,bien que,encore que"? En raison même de ces discussions, qui continuent à opposer grammairiens et écrivains,il vaut mieux éviter de se servir de cette locution et l'abandonner à la langue familière. Quoiqu'on trouve malgré que sous la plume d'écrivains tels que Bourget,Bordeaux,Heredia,Loti,Lavisse,Mauriac,Daudet,A. France,A.Gide (Malgré qu'il eût vingt ans de plus que moi,"Si le grain ne meurt",79),etc.,l'Académie met en garde contre cette locution qui n'a jamais rempli à l'origine l'office de conjonction ... (Ibid.,p.250).

Or,aux temps modernes,la diversité des nuances s'accentue rapidement et la fluidité de l'usage a déterminé une attitude plus accueillante à l'égard des nouveautés et des tours caractéristiques de la langue parlée. En même temps,on élabore des descriptions grammaticales qui rendent compte des oppositions du code oral. On est de plus en plus conscient du fait que la ligne de clivage qui sépare la langue cultivée écrite de la langue quotidienne peut barrer la voie à une acquisition rapide de la langue française et maintenir le caractère peu naturel de la variété de langue qui

fait l'objet d'un enseignement systématique.

Les didacticiens ne tardèrent pas à se rendre compte que la grammaire traditionnelle n'était pas en mesure de répondre d'une manière satisfaisante aux exigences de l'enseignement des langues vivantes et qu'il leur était nécessaire d'élaborer une grammaire pédagogique orientée vers les besoins spécifiques des utilisateurs et fondée sur la variante standard de la langue étudiée. Cette grammaire devait donc prendre en compte la réalité des faits linguistiques directement observés et ne pas s'en tenir aux textes écrits littéraires.

3.2.1. Types et sous-types d'exercices traditionnels. La nature des exercices dérive directement du modèle de présentation choisi comme base théorique de l'activité en classe de langue. Ainsi, l'ensemble des pratiques que l'on désigne habituellement par le terme général d'"exercices traditionnels" procèdent d'une certaine conception linguistique et didactique qui se manifeste tant dans le niveau de langue qui fait l'objet de la manipulation, que dans les objectifs immédiats assignés à l'exercice.

La démarche traditionnelle dans l'enseignement de la grammaire est articulée en trois étapes distinctes (JEANNE-MARIE PRINCIPAUD, 1977 : 23) auxquelles correspondent des types différents d'activités didactiques :

Étape	Activités
observation d'exemples	exercices d'analyse
définition et formulation de règles	questions portant sur les différentes classes de mots et sur les mécanismes grammaticaux
application	exercices de manipulation de paradigmes, de restitution, de transformation, d'invention, de complétion, de combinaison, etc.

Le plus souvent, dans l'activité scolaire, la grammaire a un

statut de discipline autonome,ce qui favorise la réflexion métalinguistique. Si une pareille activité n'est pas à rejeter complètement,il faut essayer de construire un système en accord avec l'auditoire et les objectifs poursuivis.

3.2.1.0. Dans l'enseignement traditionnel des langues vivantes, qui s'est longtemps inspiré de l'enseignement des langues mortes et de la langue maternelle,un grand rôle revient à l'analyse des unités linguistiques. On distingue deux types essentiels d'analyse : grammaticale et logique. "Les exercices intitulés analyse grammaticale et analyse logique ont été - sont souvent encore - les deux piliers de l'apprentissage de la grammaire dans l'école française. L'analyse grammaticale définit la nature et la fonction des mots isolés,l'analyse logique définit la nature et la fonction des propositions" (J.C.CHEVALIER,1979 : 20).

L'analyse a pour but de développer les connaissances du système de la langue et de faciliter de cette manière la compréhension des textes écrits,considérés comme des modèles linguistiques que l'on doit imiter. Ce n'est qu'indirectement qu'elle propose des modèles pour le développement de l'usage expressif.

Cette pratique didactique est soutenue par la classification traditionnelle en espèces de mots et par une structuration en fonctions fondamentales : sujet,objet,atribut,circonstant,procès. Plus récemment,on a construit une division par groupes de mots qui correspond mieux aux unités de la communication. "La méthode traditionnelle,synthétique,prend pour point de départ,non pas un ensemble significatif complet,c'est-à-dire articulant au moins deux représentations du réel - Je vois Jean ; Paul est au jardin - mais le mot,c'est-à-dire le terme constituant les parties du discours. L'ensemble significatif complet,la proposition,est un assemblage de mots" (J.WITTWER,1964 : 12).

L'analyse repose sur sur deux opérations complémentaires :

- la segmentation de la chaîne en unités distinctes (discrimination des éléments constitutifs du texte soumis à l'analyse);

• le classement des unités ainsi obtenues (identification par appartenance à une classe).

D'après le niveau linguistique impliqué et l'opération à effectuer, on distingue deux types d'exercices d'analyse :

- des exercices d'identification et de discrimination :

. de morphèmes grammaticaux :

Indiquez, entre parenthèses, après chaque verbe, la voix et le temps employés:

Il s'était perdu par mégarde. Cet homme était perdu par la boisson. La valise avait été perdue entre Paris et et Grisy.

(R.LAGANE - R. FELZINE,20)

. des espèces de mots (parties du discours) :

Parmi les mots en italique, distinguez les adjectifs et les adverbes :

Il allait, un lourd fagot sur le dos. - Le fagot pesait lourd sur son dos. - Il s'appuyait lourdement sur la margelle.

(Ibid.,24)

. des fonctions élémentaires de la proposition :

Indiquez le sujet de chacun des verbes en italique:

Ninique qui voulait voir la retraite aux flambeaux dont on lui avait parlé, se glissa hors du lit et courut à la croisée entrouverte.

(Ibid.,31)

. des fonctions non élémentaires de la phrase :

Analysez les propositions subordonnées des phrases suivantes :

Dis-moi pourquoi tu préfères la mer à la montagne. - Faites-nous savoir quand vous partirez. (Ibid.,96)

- des exercices de représentation (construction de schémas, de tableaux, etc.).

Ces exercices visent à mettre en évidence les relations de dépendance qui s'instituent à l'intérieur de la phrase et peuvent servir de point de départ pour des exercices d'invention :

Disposition schématique :

Sujet ——— Verbe ——— Complément d'objet
(Compléments de circonstance

(Ibid.,42)

Faites le schéma des propositions suivantes :

L'avion de transport a frôlé les fils de la ligne téléphonique. - Jean monta sur le pic enneigé. (...)

(Ibid.,43)

Le renouvellement de la doctrine grammaticale fournit la base nécessaire à l'organisation d'un autre type d'analyse fondée sur les rapports entre l'objet analysé et le sujet analyseur et sur la triple distinction signaux,signes,signifiants (J.WITTWER,1964).

3.2.1.1. Parmi les exercices que l'on utilise dans l'enseignement traditionnel de la grammaire et du lexique,il y en a qui demandent une connaissance approfondie du métalangage propre au modèle de présentation. Le libellé de ces exercices demande :

● que l'on définisse une classe d'unités linguistiques (morphème grammatical ou lexical,espèce de mots,fonction élémentaire de la proposition,fonction non élémentaire de la phrase,etc.):

1. Qu'est-ce qu'un temps? 2. Qu'est-ce qu'un verbe? 3. Qu'appelle-t-on sujet apparent (ou grammatical)? 4. Qu'est-ce qu'un attribut du sujet? 5. Qu'est-ce qu'une proposition subordonnée? (R.LAGANE - R.FELZINE,passim)

● que l'on définisse un mécanisme grammatical ou lexical :

1. Quels sont les principaux cas d'inversion du sujet? 2. Un même verbe est-il toujours transitif ou toujours intransitif? 3. Quand dit-on qu'un verbe transitif est employé absolument?

(Ibid.,passim)

4. Qu'est-ce que la dérivation impropre?

(R.PESSONNEAUX,36)

● que l'on formule à partir d'un exemple une règle de grammaire :

1. Quelle remarque faites-vous sur la place du sujet?
Arriva le mois d'août, époque de son deuxième examen (Flaubert). - Alors survinrent les Anglais (Michelet).
(A.ROUGERIE,115)

2. Justifiez l'emploi du mode dans la subordonnée (Révision):
Sur les ardoises éclatent des bulles et il semble tout au plus que la terre bouille (Giraudoux).-Dans toutes ces rumeurs inarticulées, il semble qu'on entend respirer la nature (Th.Gautier).
(Ibid.,361)

● que l'on identifie un paradigme :
1. Quelles sont les principales conjonctions de subordination?
2. Quels sont les mots qui introduisent les subordonnées interrogatives?
(R.LAGANE - R.FELZINE,passim)
3. Rappelez les principaux suffixes d'adjectifs exprimant la diminution.
(R.PESSONNEAUX,32)

Les exercices de ce genre sont des exercices de contrôle et d'évaluation des connaissances. Ils se combinent souvent avec des analyses grammaticales ou lexicales.

3.2.1.2. Les autres exercices qui appuient l'enseignement traditionnel de la grammaire et du lexique connaissent les types et les sous-types suivants :

● des exercices de maniement de paradigmes :
Conjuguez le verbe "marcher" à la troisième personne du singulier de tous les temps de l'indicatif.
(R.LAGANE - R.FELZINE,17)
Donnez le comparatif de supériorité de "petit", "mauvais", "laid".
(Ibid.,67)

Le caractère artificiel de ces exercices n'est pas atténué par l'intégration de la forme fléchie à une phrase complère:
Conjugaison : Je ne voyais plus rien.
Je ne vis plus rien.
Je ne verrai plus rien. (à la 2e personne du singulier et à la 3e personne du pluriel)
(R.THABAULT et H.YVON,73)

• des exercices de restitution

– des exercices à trous

L'exercice à trous est très répandu dans l'activité didactique traditionnelle et rénovée. Sa persistance s'explique par le fait qu'il répond d'une manière satisfaisante à une stratégie pédagogique fondée sur la division des tâches d'enseignement et sur une progression très stricte. Cette pratique s'adapte parfaitement à un enseignement qui fait de la division de la langue en compartiments son principe grammatical essentiel. L'exercice à trous peut s'employer dans :

. l'enseignement de l'orthographe et du vocabulaire

Ecris le bon costume de /k/:

du -afé ; une bouti- ; du cho-olat

(Le Nouveau Sablier, apud M.VERDELHAN, 1982: 35)

Remplace le trait par -é ou -ée :

Une journ- bien remplie. Une poup- en porcelaine

(Thimonnier-Desmeuzes, L'orthographe raisonnée, apud M.VERDELHAN, 1982 : 35)

Complétez les phrases suivantes à l'aide des mots en italique : courber, recourber, courbe, courbure, courbette :

On parle des ... d'une route, de la ... d'un dos de chaise, des ... d'un courtisan. Les vieillards sont souvent ... par l'âge. Beaucoup de cannes ont le bout ...

(R.THABAULT et H.YVON, 43)

. l'enseignement de la grammaire :

Dans les phrases où une préposition est nécessaire, remplacez les points par la préposition convenable :

Que votre chambre soit bien en ordre ; rangez-y chaque chose ... sa place. - Remettez ce tableau ... place.

(M.GREVISSE, 320)

– des exercices de transformation des formes conventionnelles en formes fléchies :

Mettez à la forme convenable les adjectifs en italique :
De l'eau clair. - Une confiance mutuel. - Une pareil ardeur. (M.GREVISSE,126)

Mettez les verbes en italique au mode convenable. N.B.Tous ces verbes sont à un temps passé :
Soit qu'il (croire) que les choses n'étaient plus quand il ne les voyait plus, soit qu'il (éviter) seulement un pénible spectacle, il prit soin de ne pas regarder du côté de Pauline (A.France). (A.ROUGERIE,367)

- des exercices de replacement des constituents dans leur ordre normal:

Placez les adjectifs qualificatifs entre parenthèses auprès des noms en italique :
Tartarin entrevit une place de jolie sous-préfecture au milieu de laquelle de petits soldats de plomb faisaient l'exercice dans la brume du matin (rose,claire) (Daudet).
- (Les dolmens) Edifices étranges ... où la solidité naît de la pesanteur (seule) (Michelet)... (A.ROUGERIE,191)

- des exercices de correction de phrases fautives (avec ou sans modèle) (restitution de phrases) :

Recopiez les phrases suivantes. Mettez la bonne orthographe aux mots entre parenthèses :
Les (passant) s'attardent souvent sur la (jeté) pour contempler les (coucher) de soleil.

(R.LAGANE et R.FELZINE,28)

• Des exercices de transformation d'une unité constitutive de la phrase en une autre unité avec laquelle elle entretient des rapports sémantiques constants :

Tournez à l'interrogation indirecte :
- Partira-t-il avec vous? - Quel parti pourra-t-il prendre?
- Que proposez-vous? (A.ROUGERIE,103)

Mettez les verbes en italique au présent de l'indicatif. A

quel temps faut-il mettre les autres verbes?
J'imaginais le roulement de voiture qui s'arrêterait soudain devant la porte. Meaulnes sauterait de sa carriole et entrerait comme si rien ne s'était passé, ou peut-être irait-il d'abord reconduire la jument à la Belle Étoile et j'entendrais bientôt son pas sonner sur la route et la grille s'ouvrir (Alain Fournier).

(A. ROUGERIE, 339)

Dans les phrases suivantes remplacez le complément entre parenthèses par une subordonnée conjonctive équivalente :
Je savais (son courage). - L'enfant aime (mes chansons). - J'ignorais (l'existence de ce voisin).

(R. LAGANE et R. FELZINE, 87)

Mettez les verbes en italique à la voix passive avec emploi impersonnel. Conservez le même temps dont vous indiquerez le nom entre parenthèses :
On a brûlé beaucoup de charbon cet hiver. - Le moniteur avait recommandé d'emporter des vêtements chauds. - Nous aurions remédié à cette situation si nous avions su.

(Ibid., 22)

- des exercices de combinaison

Supprimez les répétitions de mots dans les phrases suivantes grâce à l'emploi d'un des pronoms relatifs étudiés : qui, que, lequel, auquel :
Vous exercez un métier. Ce métier vous plaît. - Votre succès n'est pas étonnant. Nous fêtons ce succès. - Votre réussite nous réjouit. Grâce à votre réussite, nous sommes réunis. (R. THABAULT et H. YVON, 222)

- des exercices de complétion :

Complétez les phrases suivantes :
C'était samedi soir, veille des vacances ; dès que la cloche eut sonné ... (Ibid., 134)

Donnez une proposition principale aux subordonnées de concession suivantes :

Bien que la muraille fût haute ... - Quoique le compartiment soit déjà bondé ... - ... bien que je n'aime guère ce genre de spectacle.

(R.LAGANE et R.FELZINE,105)

- des exercices d'invention

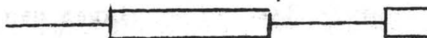
Construisez quatre propositions dans lesquelles vous emploierez successivement les verbes : mettre,nommer,parler, sauter à la forme pronominale avec valeur passive.

(Ibid.,20)

Faites des phrases avec chacune des locutions adverbiales suivantes :

Un peu - d'abord - à dessein - à reculons - au fur et à mesure - au hasard - de suite - par coeur - côte à côte - bon marché - cahin-caha. (Ibid.,24)

Faites une proposition sur le canevas ci-contre avec chacun des verbes suivants : finir,ouvrir,savoir,résoudre, construire :



Construisez des phrases où vous mettrez en apposition un nom à un nom,un infinitif à un nom,un nom à un infinitif,un pronom à un nom. (A.ROUGERIE,51)

La conjonction"comme" peut introduire une subordonnée :

de comparaison :

Les petits Savoyards qui,comme celui-là,ramonaient les cheminées,n'étaient pas rares à Paris. (A.France)

de temps :

Comme nous rentrions,le soleil dissipait la légère brume du matin (Alain Fournier).

de cause :

Comme il avait l'âme facile à émouvoir et à contenter,il

se trouvait récompensé bien au-delà de ses mérites (J.Romains).

Imitez ces emplois. (Ibid.,87)

Il existe enfin des exercices "mixtes",qui font appel à la fois à l'analyse et à d'autres procédés :

- analyse et restitution :

. Remplacez les points par un pronom convenable et indiquez-en la nature entre parenthèses :

... qui n'auront pas la moyenne redoubleront. - Quelle est l'équipe à ... vous appartenez? ...

(R.LAGANE et R.FELZINE,13)

- identification et invention :

Construisez une expression ou "des" sera article défini contracté. - Faites une phrase contenant l'article partitif "de la" et la préposition "de" suivie de l'article "la".

(Ibid.,38)

- combinaison,invention et analyse :

Faites une phrase avec une principale et une relative. Faites le schéma (arbre). (Ibid.,82)

Une analyse plus approfondie des consignes des exercices traditionnels ne manquerait pas de révéler d'autres variétés plus complexes et plus diversifiées,surtout dans le secteur des exercices d'invention,particulièrement efficaces dans le domaine du développement de l'expression libre.

3.2.1.3. Parmi les innombrables questions que posent les pratiques de l'enseignement traditionnel des langues secondes,il convient de faire un choix et d'explorer les possibilités de leur intégration à une programmation méthodologique rénovée. Certes,les objectifs des exercices traditionnels sont limités ; aussi leur efficacité s'en trouve-t-elle considérablement diminuée. Mais l'appel à des pratiques qui ont déjà fait leurs preuves dans la tradition scolaire n'est pourtant pas à rejeter. Nombre d'exercices traditionnels ont d'ailleurs été adoptés et adaptés par les

pratiques structurales. Il suffit de rappeler à ce sujet les exercices de combinaison,de complétion,de transformation. Rappelons également qu'il existe des exercices de vocabulaire directement ancrés sur l'activité communicative,qui pourrait être valorisée dans l'enseignement de la compétence de communication.

Il n'en est pas moins vrai que ces exercices privilégient des activités dont le rôle dans l'acquisition de la compétence linguistique est aujourd'hui mis en cause : la réflexion métalinguistique, la compréhension de la structure grammaticale et lexicale des textes écrits,l'imitation des modèles littéraires étudiés. Mais la signification même des exercices traditionnels s'est modifiée avec le temps,en ce sens notamment qu'ils s'intègrent au secteur du contrôle et de l'évaluation des acquisitions. Ce qui plus est, il y aurait tout intérêt à exploiter ce volet des exercices traditionnels dans l'enseignement des langues de spécialité,essentiellement fondé sur l'étude des textes authentiques.

A une époque où des données tenues pour acquises se confirment ou s'infirment continuellement,le problème est de savoir comment articuler les pratiques traditionnelles avec les exigences d'un enseignement moderne des langues étrangères,en définissant la tâche précise qui leur incombe et en les situant par rapport à l'évolution de la didactique.

3.3. Les exercices structuraux

Les techniques de manipulation des structures fondées sur les acquis de la linguistique structurale et de la psychologie du comportement se sont développées au début comme des techniques de laboratoire ; elles constituaient un moyen permettant de mieux utiliser les auxiliaires techniques dont on disposait. Diffusées dans les premiers temps sous différents noms : angl. "pattern practice", "pattern drill",fr."pratique audio-orale des structures",elles se sont imposées sous le nom anglais "structural drill",fr. e x e r c i c e s s t r u c t u r a u x,qui marquait mieux les rapports

avec la linguistique structurale.

L'impact du structuralisme sur le développement de la didactique des langues s'est manifesté en premier lieu par une acception particulière du terme de "structure",qui,dans ce domaine,désigne "une manière de choisir et d'agencer les mots qui implique de la part du sujet parlant ou écrivant une habitude,un mécanisme inconscient" (R.MICHEA,1963 : 93). A partir de cette idée d'agencement qui fait intervenir les deux plans,paradigmatique (vertical) et syntagmatique (horizontal),le terme de structure acquiert le sens spécialisé de c a d r e à monture fixe,de succession de c a s e s pouvant faire chacune l'objet d'une manipulation ordonnée (substitution et/ou transformation):

1	2	3	4	5	6	7
Pierre	dit demande	à	mon -	ami frère	de	rester
			ses	amis		partir
Pierre et Paul	disent		leurs			

3.3.0. <u>Les fondements théoriques des exercices structuraux</u>. Il existe deux grandes catégories de modèles qui sous-tendent les exercices structuraux : un modèle linguistique structural et un modèle d'acquisition procédant de la psychologie du comportement (enseignement programmé).

3.3.0.0. Parmi les conséquences directes du structuralisme linguistique sur la didactique des langues vivantes,nous pouvons retenir (J.DUBOIS,1969 ; L.SCHIFFLER,1971) :

- on accorde la priorité à la langue contemporaine standard, l'approche étant essentiellement synchronique ; la description n'embrasse donc qu'un seul état de langue à la fois;
- à partir de l'idée que chaque langue constitue un système spécifique à l'intérieur duquel les termes sont définis d'une manière relationnelle par la position qu'ils y occupent et que,de ce fait,il n'y a pas de correspondance biunivique entre les termes de deux langues différentes,on enseigne la langue étrangère sans

faire appel à la langue maternelle des apprenants;

- on accorde une place privilégiée à l'aspect oral de la langue enseignée, ce qui nécessite la mise en oeuvre d'une grammaire de la langue parlée. Ce n'est que par la suite qu'on étudiera l'aspect graphique de la langue étrangère;

- la grammaire structurale étant une grammaire dont les règles sont induites à partir de l'analyse d'un corpus, les oppositions grammaticales seront enseignées à partir de la pratique systématique des structures par des exercices. "Avec les exercices structuraux, la grammaire ne s'apprend pas indirectement par des règles, mais directement par des oppositions structurales qui font comprendre la règle inductivement et la font pénétrer au point d'automatisme par des exercices de substitution et de transformation. Car vraiment savoir une règle de grammaire, c'est non pas pouvoir la formuler mais être capable de l'appliquer avec un haut degré d'automatisme" (P.DELATTRE, 1971 : 13).

3.3.0.1. Le modèle d'acquisition d'inspiration skinnerienne, dont procède la technique des exercices structuraux, pose en principe que l'acquisition de la langue étrangère consiste à acquérir un nouveau comportement linguistique auquel on parvient par un conditionnement d'un type spécial que l'on appelle "conditionnement opérant". L'enseigné doit s'approprier l'intonation spécifique et le répertoire des structures comme des réponses à un certain stimulus. "Le maniement des structures grammaticales comme celui des structures phonologiques est une forme de comportement et se compose d'habitudes que nombre d'années d'expérience ont conditionnées" (T.MUELLER, 1971 : 114-115).

L'enseignement programmé qui se trouve à la base des exercices structuraux part des principes suivants (G.MATHIEU, 1971 : 126):

- la tâche d'apprentissage doit être divisée en petites unités de difficulté progressive. Chaque étape ne doit contenir qu'un nombre réduit d'éléments nouveaux analysés en unités élémentaires, ce qui permet à l'enseigné d'accomplir sans faute le travail qui est sien. La langue étrangère est acquise petit à petit et le pro-

gramme est mis en place de telle sorte que l'enseigné puisse suivre le parcours sans commettre de fautes;

- l'action à accomplir est directement liée à l'imitation : l'enseigné doit aboutir à la solution correcte en imitant le modèle initial;

- l'enseigné doit participer activement à chacune des étapes successives impliquées dans le programme, en formulant une réponse orale ou écrite au s t i m u l u s;

- la réponse est suivie immédiatement par le renforcement correcteur, pour que l'enseigné puisse évaluer lui-même la qualité de sa réponse;

- l'enseigné détermine lui-même le rythme de la progression d'une étape à l'autre, en fonction de sa capacité d'assimiler les connaissances impliquées dans la résolution de la tâche. Le principe de l'instruction programmée exige que chaque enseigné développe tout seul son activité de réponse. "Selon l'instruction programmée chaque exercice doit être rédigé de façon que 90 à 95 pour 100 des réactions de l'élève soient sans faute, même lorsque le problème lui est posé pour la première fois" (L.SCHIFFLER,1971 : 137). Chaque item (unité de l'enseignement programmé) est structuré de la manière suivante :

Piste du maître	Stimulus		Renforcement correcteur	
Piste de l'élève		Réponse (solution)		Répétition

Dans certains programmes, comme par exemple les programmes ramifiés, si l'enseigné fait une erreur, il peut être orienté vers des questions plus simples et, à l'issue de ce parcours dérivé, être ramené à la question initiale. L'enseigné est ainsi stoppé dans sa progression ; dans ce cas, l'enseignant peut reformuler la question (le stimulus) ou aiguiller l'enseigné vers des sous-programmes complémentaires, afin de le réintroduire dans le circuit normal.

3.3.0.2. Les exercices structuraux font valoir deux notions fondamentales du structuralisme linguistique : la s i m i l a r i t é et l'o p p o s i t i o n. La première de ces deux notions a inspiré les exercices de substitution simple, la seconde les exercices de substitution corrélative et certains exercices de transformation.

Les fondements théoriques des exercices de substitution sont à rechercher dans la tagmémique de K.PIKE, qui fait du tagmème l'unité linguistique fondamentale, se manifestant à divers niveaux d'analyse. Le tagmème a été défini par la corrélation de plusieurs traits (E.ROULET, 1974 : 58 sqq.):

a) le tagmème est toujours défini par référence à une construction grammaticale plus vaste (le syntagmème) ; ainsi, le sujet et l'objet ne se définissent que par rapport à une proposition;

b) le tagmème se définit comme point de substitution, ce qui est mis en évidence par le fait qu'une unité constitutive se laisse remplacer par une série d'autres unités déterminées:

La sentinelle se remit en marche.

Le jeune homme se remit en marche.

La colonne des prisonniers se remit en marche.

c) le tagmème est également défini par sa fonction dans le syntagmème : le premier point de substitution des exemples ci-dessus remplit la fonction "sujet";

d) le tagmème est enfin défini par l'ensemble des segments susceptibles d'occuper un point de substitution donné et qui forment une classe de distribution (la sentinelle, le jeune homme, la colonne des prisonniers). A son tour, une classe de distribution est définie par tous les points de substitution que ses membres peuvent occuper : la sentinelle, le jeune homme, la colonne des prisonniers peuvent occuper aussi la position "objet" :

Il aperçut la sentinelle.

Il aperçut le jeune homme.

Il aperçut la colonne des prisonniers.

Pour pouvoir isoler les différents tagmèmes, on réunit dans des

tables de substitution les propositions constituées des mêmes points de substitution :

Marie Une voisine Elle	écrira a expédié	une lettre un colis	à son ami à son frère	lundi ce soir

Ce sont ces tables de substitution qui ont servi de point d'appui à la mise en place des exercices de substitution.

Ajoutons que la double opposition"tagmème nucléaire"/vs/"tagmème periphérique" (le premier forme le noyau de la proposition, comme le sujet et l'objet,le second est autonome,comme par exemple les circonstants), "tagmème obligatoire" /vs/"tagmème facultatif" sert de base à des exercices de substitution par expansion ou par réduction :

Marie a écrit une (longue) lettre à son ami (lundi).

La deuxième notion,celle d'opposition,qui se définit comme une relation entre deux termes appartenant au même paradigme,se retrouve à la base des exercices de substitution corrélative (qui mettent en jeu l'accord,le changement de temps,de forme modale,de régime verbal,etc.).

Les exercices de transformation tirent leur inspiration de deux sources théoriques : la linguistique de Z.S.HARRIS et la théorie générative-transformationnelle standard.

La théorie harrissienne utilise le concept de transformation i n c r é m e n t i e l l e pour désigner une opération effectuée sur une phrase de base (appelée opérande) ; elle consiste à ajouter un élément ayant un effet de sens systématique (interrogatif,passif, négatif,etc.). La transformation se limite par conséquent à des relations s'instaurant entre phrases produites,dont l'une est dérivée de l'autre : la transformation est une paire ordonnée de phrases. Cette conception repose sur l'idée que les phrases se définissent les unes par rapport aux autres. Une théorie transformationnelle formulée dans ces termes comprendrait une définition fon-

dée sur l'analogie et une définition des opérations qui projettent une phrase donnée sur une autre phrase (H.HUOT,1974).

A l'opposé,dans la théorie transformationnelle standard,il ne s'agit plus de travailler sur une structure de surface pour la transformer en une autre structure de surface. N.CHOMSKY conçoit la transformation comme une opération plus abstraite qui convertit les structures profondes générées par la base et composées de symboles non terminaux en structures de surface.

Les transformations doivent laisser intacte la signification des phrases de base qui reçoivent une interprétation sémantique. Dans une première étape de la théorie transformationnelle,on opérait avec deux types de transformations : les transformations u n a i r e s (simples) et les transformations b i n a i r e s. Les premières s'appliquent sur une seule phrase (la passivisation, la pronominalisation,etc.),les secondes mettent en jeu plusieurs phrases et connaissent deux sous-types : la coordination (<u>et</u>) et l'enchâssement (relativisation,complétivisation,etc.).

Dans les premiers travaux de linguistique transformationnelle, on distingue aussi des transformations obligatoires (comme par exemple l'accord) et des transformations facultatives (interrogation,négation,emphase,passif,etc.) Mais comme ces transformations entraînent une modification sur le plan sémantique,ce qui venait en contradiction avec la condition posée en principe,suivant laquelle une transformation ne doit pas changer le sens de la phrase de base,on a introduit en structure profonde ces constituants"facultatifs"(interrogation,négation,emphase,passif,etc.), de sorte que toutes les transformations deviennent obligatoires.

Il en résulte que ce sont surtout les théories structurales qui sont largement mises à profit dans la technique des exercices structuraux. L'appel à la théorie générative-transformationnelle pourrait pourtant contribuer à une meilleure connaissance des mécanismes syntaxiques. "Nous pensons qu'une approche inspirée de la démarche de N.CHOMSKY en particulier peut aider les élèves à prendre conscience de certaines caractéristiques de fonctionne-

ment et à mieux dominer certaines constructions grâce à cette connaissance réflexive" (H.HUOT,1974 : 43).

Les rapports qui existent entre les différentes orientations théoriques et les techniques de manipulation des structures ne se laissent pas toujours facilement déceler. On peut néanmoins établir certaines filiations, sans que ces relations soient aussi simples qu'elles pourraient paraître à première vue :

Pratique didactique	Orientation théorique
Substitution	tagmémique
Transformation	théorie transformationnelle de Z.S.HARRIS (transformation incrémentielle théorie générative-transformationnelle standard

3.3.1. <u>Typologie des exercices structuraux</u>. Les exercices structuraux recouvrent une gamme très variée de procédés, allant de la simple répétition d'une phrase modèle, jusqu'aux techniques plus complexes de mise en situation et de réemploi.

Plusieurs critères peuvent être adoptés dans la classification des exercices structuraux, ce qui explique en partie les résultats différents, exprimés dans le nombre de types et sous-types, obtenus par les didacticiens (G.DELATTRE,1971 : 16).

Ces critères font intervenir trois dimensions :

- la nature de la relation sur laquelle l'exercice s'appuie : similarité ou opposition;
- les mécanismes de base impliqués dans la solution de la tâche proposée : répétition, substitution, transformation;
- le niveau linguistique concerné par la manipulation des structures : phonétique (phonologique), grammatical, lexical.

3.3.1.0. Du point de vue de l'opération de base impliquée dans la manipulation des cases, on distingue trois types d'exercices structuraux, ainsi que plusieurs sous-types :

- des exercices de répétition
- des exercices de substitution
- des exercices de transformation

Il existe aussi de nombreux exercices qui mettent en jeu des mécanismes plus compliqués,donnant naissance à des types mixtes. Il faut faire remarquer qu'il est parfois difficile de distinguer nettement les types fondamentaux et que,dans la plupart des cas, plusieurs opérations s'imbriquent dans la consigne implicite de l'exercice.

3.3.1.0.0. La r é p é t i t i o n est l'exercice structural le plus simple ; il sert de point de départ pour d'autres procédés plus diversifiés. Dans la mesure où tous les exercices structuraux, quels qu'ils soient, impliquent des phrases modèles,on peut dire que la répétition est la pratique structurale fondamentale. Elle consiste à faire répéter aux enseignés des structures par couples oppositionnels. Les stimuli doivent être prononcés à une allure normale,sans accent d'insistance. L'objectif principal de la répétition est de transmettre,sans explication ou formulation de règles, des données grammaticales ou lexicales systématiques,en favorisant de la sorte le développement des habitudes auditives et articulatoires.

On peut distinguer trois sous-types de répétitions (R.RÉQUÉDAT, 1968 : 21 sqq.):

- la répétition simple,utilisée pour les séquences plus courtes :

des/deux livres ; jaune/jeune ; mou/mu ; chevaux/cheveux ; voilà des étudiants /voilà des étudiantes,etc.

- la répétition régressive,qui consiste à diviser une phrase par groupes logico-syntaxiques et à faire répéter d'abord le dernier groupe,ensuite l'avant dernier groupe,jusqu'à l'ensemble des groupes constitutifs de la phrase :

Marie prépare un gâteau pour ses enfants.

pour ses enfants.
un gâteau pour ses enfants.
prépare un gâteau pour ses enfants.
Marie prépare un gâteau pour ses enfants.

Ce procédé sert à marquer le contour intonatoire de la phrase française ; si les constituants sont placés dans l'ordre régressif, le ton n'aura plus la tendance à baisser à la fin de chaque unité comme c'est le cas si les groupes sont prononcés isolément dans leur ordre normal.

- la répétition avec addition simple

C'est un autre exercice d'intonation, car le schéma intonatoire change avec l'addition de chaque groupe :

Ils venaient chez moi (chaque soir)

Ils venaient chez moi chaque soir (entre huit et neuf heures)

Ils venaient chez moi chaque soir, entre huit et neuf heures (après le dîner)

Ils venaient chez moi, chaque soir, entre huit et neuf heures après le dîner.

- la répétition avec addition sélective

Cet exercice implique le choix de la case où doit s'insérer l'élément complémentaire fourni par le stimulus :

Elle avait un imper qu'elle mettait quand il pleuvait (bleu marine)

Elle avait un imper bleu marine qu'elle mettait quand il pleuvait (sur le dos)

Elle avait un imper bleu marine qu'elle mettait sur le dos quand il pleuvait.

- la répétition transformative

Elle porte uniquement sur le contour intonatoire de la phrase :

Je vais ouvrir.

Je vais ouvrir?

L'exercice de répétition doit être employé surtout dans les premiers temps de l'apprentissage. Il doit être conduit à une allure très vive pour éviter la monotonie ; en même temps, il de-

mande une sémantisation constante pour que les apprenants puissent saisir les oppositions que l'on désire mettre en relief.

3.3.1.0.1. La s u b s t i t u t i o n est fondée sur la division de la phrase en cases successives correspondant aux fonctions de la phrase et qui ne peuvent être occupées chacune que par une classe de distribution. En remplaçant un ou plusieurs éléments,le cadre structural n'est pas atteint,ce n'est que le contenu sémantique de la phrase d'arrivée qui est différent de celui de la phrase de départ.

Il existe un vaste éventail de substitutions :

- la substitution simple (une seule case est affectée par la modification :

Il arrive demain (après-demain)
Il arrive après-demain (lundi)
Il arrive lundi (dans deux jours)
Il arrive dans deux jours (demain)
Il arrive demain.

Il se propose de tout lui dire (évite)
Il évite de tout lui dire (refuse)
Il refuse de tout lui dire (menace)
Il menace de tout lui dire (se propose)
Il se propose de tout lui dire.

- la substitution sélective (progression multipartite)

Au lieu d'opérer la modification dans une seule case,on effectue successivement des changements dans plusieurs cases,sans pour autant changer de cadre structural. C'est un exercice qui vise à apprendre aux enseignés à identifier la classe distributionnelle et la fonction du stimulus en l'insérant dans la case qu'il doit occuper. La manipulation peut affecter deux,trois et même plusieurs cases :

- progression bipartite (deux cases impliquées):

Il est probable qu'il s'est trompé (indubitable)

Il est indubitable qu'il s'est trompé (a raison)

Il est indubitable qu'il a raison (évident)

Il est évident qu'il a raison (probable)

Il est probable qu'il a raison (s'est trompé)

Il est probable qu'il s'est trompé.

- progression tripartite :

Il a négligé de lui envoyer la lettre (promis)

Il a promis de lui envoyer la lettre (remettre).

Il a promis de lui remettre la lettre (l'invitation)

Il a promis de lui remettre l'invitation (omis)

Il a omis de lui remettre l'invitation (le livre)

Il a omis de lui remettre le livre (rendre)

Il a omis de lui rendre le livre (oublié)

Il a oublié de lui rendre le livre.

• la substitution par expansion ou par réduction

Cet exercice agit sur le nombre de cases de la structure de base,qui peut ainsi augmenter ou diminuer. Dans cet exercice on met à profit la distinction entre tagmème obligatoire et tagmème facultatif :

- l'expansion se réalise par l'insertion sélective d'éléments non obligatoires qui déterminent les tagmèmes obligatoires :

Il avait neigé (légèrement)

Il avait légèrement neigé (au cours de la nuit)

Il avait légèrement neigé au cours de la nuit (précé-dente)

Il avait légèrement neigé au cours de la nuit précédente.

- la réduction procède par retranchement de tagmèmes non obligatoires :

Vers seize heures il vint apporter une série de photos qu'il étala sur la table

Il vint apporter une série de photos qu'il étala sur la table

Il vint apporter une série de photos.

- la substitution transformative (corrélation)

C'est un exercice dans lequel la substitution opérée dans une case entraîne une modification dans une ou plusieurs case(s). Il vise à familiariser les enseignés avec les mécanismes de l'accord, du régime verbal, etc.

On peut distinguer plusieurs sous-types de corrélations suivant le nombre d'opérations impliquées :

- corrélation simple :

J'espère que tout se passera bien (Nous)
Nous espérons que tout se passera bien (Ils)
Ils espèrent que tout se passera bien (Vous)
Vous espérez que tout se passera bien (Je)
J'espère que tout se passera bien.

Il achète de la farine (huile)
Il achète de l'huile (beurre)
Il achète du beurre (confiture)
Il achète de la confiture (farine)
Il achète de la farine.

Il cherche à le convaincre (essaie)
Il essaie de le convaincre (s'applique)
Il s'applique à la convaincre (cherche)
Il cherche à le convaincre.

Il est certain qu'il s'est trompé (regrettable)
Il est regrettable qu'il se soit trompé (évident)
Il est évident qu'il s'est trompé (étrange)
Il est étrange qu'il se soit trompé (improbable)
Il est improbable qu'il se soit trompé (certain)
Il est certain qu'il s'est trompé.

L'exercice de corrélation connaît des variations plus complexes, comme par exemple l'exercice qui consiste à agir sur le stimulus ; il se rapproche en cela des exercices traditionnels, mais il revêt toujours la forme d'une pratique orale :

Croyez-vous qu'il ait raison?(être sincère)

Croyez-vous qu'il soit sincère? (être content)

Croyez-vous qu'il soit content? (être d'accord)

Croyez-vous qu'il sera (soit) d'accord? (avoir raison)

Croyez-vous qu'il ait raison?

- corrélation multiple (à double ou triple entrée)

Dans cet exercice,la substitution se fait simultanément dans deux ou plusieurs cases et elle entraîne des modifications corrélatives :

Il marchait trop vite pour que les autres puissent le suivre (vite,de sorte que)

Il marchait vite,de sorte que les autres ne pouvaient le suivre (comme)

Comme il marchait vite les autres ne pouvaient le suivre (trop vite,de sorte que)

Il marchait trop vite pour que les autres puissent le suivre.

En exploitant les relations paradigmatiques à l'intérieur d'un cadre à monture fixe,les exercices de substitution permettent l'assimilation d'une structure grammaticale ou lexicale. Ce sont des exercices de difficulté graduée : les exercices plus simples préparent la voie à des manipulations plus complexes,qui mobilisent des connaissances approfondies des mécanismes lexico-grammaticaux.

3.3.1.0.2. A la différence des exercices de substitution qui laissent intacte la structure de la phrase formant l'objet de la manipulation,les exercices de t r a n s f o r m a t i o n supposent le passage d'une structure à l'autre et,le plus souvent, une complexification structurelle.

Il existe plusieurs types de transformations,établis en fonction des opérations impliquées dans la transformation et les relations sémantiques que contractent les phrases engagées dans l'opération :

- des transformation unaires (affectant une seule phrase), qui se divisent à leur tour en deux sous-catégories :
  - des transformations incrémentielles dans lesquelles le

sens de la phrase transformée change par l'adjonction d'un constituant ; entre la phrase opérande (phrase de départ) et la phrase résultante (phrase d'arrivée) il existe une opération sémantique constante :

. transformation de l'affirmatif en négatif (ou inversement) :
  Il est parti ⟶ Il n'est pas parti
  Il est encore venu ⟶ Il n'est plus venu
  Il ne vient jamais le dimanche ⟶ Il vient toujours le dimanche

. transformation de l'assertif en interrogatif (ou inversement) :
  Tu es allé le chercher à la gare ⟶ Es-tu allé le chercher à la gare?
  Est-ce que tu es allé le chercher à la gare?

. transformation de l'assertif en exclamatif (ou inversement) :
  Il tremble ⟶ Comme il tremble!
  Ce qu'il tremble!

  Est-il intelligent
  Ce qu'il

Je vous attends. ⟶ C'est vous que j'attends.

- la pronominalisation :

Il a remis la lettre au concierge. ⟶ Il la lui a remise.

Vous songez à m'aider. ⟶ Vous y songez.

Je suis sûr qu'il viendra. ⟶ J'en suis sûr.

● des transformations binaires, qui agissent sur deux phrases. Elles n'affectent pas le contenu informationnel. On en distingue plusieurs types :

- des transformations par combinaison :

- passage de la juxtaposition à la coordination :

Pierre s'amuse. Jean travaille. ⟶ Pierre s'amuse et Jean travaille.

Il est sévère. Il est juste. ⟶ Il est sévère mais juste.

- passage de la parataxe à l'hypotaxe :

Demain il fera beau. Nous ferons une promenade. ⟶ Si demain il fait beau, nous ferons une promenade.

Il n'est pas venu. Il n'est pas malade. Il ne veut plus la voir. ⟶ S'il n'est pas venu ce n'est pas qu'il soit malade mais il ne veut plus la voir. ⟶ Il n'est pas venu. Non qu'il soit malade mais il ne veut plus la voir.

- la relativisation

Cette transformation consiste dans l'enchâssement d'une suite$_2$ (phrase$_2$) dans une autre suite (phrase$_1$) à la place d'un des constituants de cette dernière. La phrase$_1$ est appelée phrase m a t r i c e (ou phrase réceptrice), la phrase$_2$ est appelée c o n s t i t u a n t e (ou phrase enchâssée) :

Prenez ce journal ; il est sur la table. ⟶ Prenez ce journal qui est sur la table.

Apportez votre devoir ; je le corrigerai. ⟶ Apportez votre devoir que je corrigerai.

C'est une région industrielle ; la richesse de cette région est incomparable. ⟶ C'est une région industrielle dont la région est incomparable.

(M.BOY,1969,passim)

. la nominalisation

Cet exercice consiste à transformer une des propositions en un syntagme nominal et à l'enchâsser dans l'autre phrase comme sujet,objet ou circonstanciel :

a) nominalisation à base adjective :

Ses efforts sont inutiles. Cela décourage Pierre. ⟶ L'inutilité de ses efforts décourage Pierre.

b) nominalisation à base verbale :

On répare la voiture. Cela prendra du temps. ⟶ La réparation de la voiture prendra du temps.

(J.DUBOIS et R.LAGANE,1971,passim)

- des transformations par addition

Elles reposent en réalité sur une transformation d'enchâssement appelée complétivisation et par laquelle on insère une phrase à la place d'un constituant d'une autre phrase :

Je pense X . Vous partirez bientôt. ⟶ Je pense que vous partirez bientôt.

En didactique des langues secondes,la transformation par addition se présente sous la forme d'une phrase simple suivie d'un stimulus propositionnel,qui sera préfixé à cette phrase ; dans certains cas,cette préfixation entraîne des modifications corrélatives :

Nous partons demain (Il faut)
Il faut que nous partions demain.
Il n'est pas venu (Je regrette)
Je regrette qu'il ne soit pas venu.
Il a du courage (Je crois)
Je crois qu'il a du courage.

Par la diversité des opérations qu'ils impliquent,les exercices de transformation sont une étape importante de la formation linguis-

tique des enseignés. Ils se trouvent à la base des exercices dialogués, qui sont des techniques complexes ancrées plus directement sur l'échange de messages linguistiques réels.

3.3.1.0.3. Les exercices structuraux d i a l o g u é s recouvrent un riche éventail de procédés, allant des exercices de répétition, de susbtitution et de transformation placés dans le cadre d'un échange d'informations jusqu'aux microconversations, qui laissent plus de liberté d'invention à l'apprenant.

Les trois types d'exercices mentionnés peuvent être convertis en dialogue dirigé (L.SCHIFFLER,1971) :

- la répétition simple :
  - Nous sommes aujourd'hui le 10 septembre 1983. Le combien sommes-nous?
  - Nous sommes aujourd'hui le 10 septembre 1983.
- la répétition avec addition (simple ou sélective):
  - Il sera de retour demain. Certainement.
  - Oui, il sera certainement de retour demain.
  - Tes amis sont partis? Tous?
  - Oui, tous mes amis sont partis.

(simpl ... ive) :

- Nous allions quelquefois nous promener dans les bois.
- Non, nous n'allions jamais nous promener dans les bois.
- Vous n'avez plus faim?
- Si, si, j'ai encore faim.

• la transformation impérative :
  - Dites à Paul de vous passer le dictionnaire.
  - Paul, passe-moi le dictionnaire, s.v.p.

• la transformation interrogative :
  - Demandez à Paul s'il veut aller au cinéma.
  - Paul, veux-tu aller au cinéma?

Dans le dialogue didactique, les réponses fournies à une question peuvent être de plusieurs catégories suivant la structure de l'interrogation (F.RÉQUÉDAT, 1968 : 33-34) :

• des réponses construites, dont les éléments sont fournis par les dialogues ou par les textes étudiés ; suivant le caractère plus ou moins contraignant de la question on distingue deux types essentiels de réponses :

- les réponses précises, guidées par la question : qui?, quand?, combien?, ou?, etc.
  - Qui a téléphoné? - C'est Paul qui a téléphoné.
  - Quand a-t-il téléphone? - Vers dix heures.
  - Où est-il maintenant? - Il est è la maison.
- les réponses plus complexes qui précisent la cause (pourquoi?) ou la manière (comment?) :
  - Pourquoi n'est-il pas venu nous voir?
  - Il n'est pas venu nous voir parce qu'il a eu une réunion importante (parce qu'il a dû prendre le train de 16 h, parce qu'il a eu un empêchement, etc.)

Les réponses à des questions partielles groupées peuvent servir de point de départ à un exercice de reconstitution de texte :

Pierre viendra te chercher vers huit heures pour t'emmener au cinéma, comme il te l'avait promis.

Qui viendra te chercher?

Quand viendra-t-il te chercher?

Pourquoi viendra-t-il te chercher?

Chaque question aide l'élève à reconstituer une partie de la phrase complexe (ou du texte).

- des réponses ouvertes

La question est posée de telle manière que l'élève peut choisir lui-même la structure, la dimension et la nature sémantique de la réponse :

- Pourquoi viens-tu si tard?
- J'ai oublié de remonter ma montre et d'ailleurs je savais que tu n'es jamais à l'heure, toi non plus.

La m i c r o c o n v e r s a t i on est une technique de classe qui, tout en incorporant les exercices structuraux fondés sur une structure préétablie, que l'on appelle structure-clé, conservée intacte au cours de la manipulation, se différencie de ceux-ci par l'effort de placer l'enseigné dans une situation qui rappelle la communication en milieu naturel. Elle peut être employée à tous les niveaux d'acquisition, à condition que l'exercice ne dépasse pas les acquisitions des enseignés.

La structure d'une microconversation comprend :

- un modèle
- une ou plusieurs structures-clé qui doivent être insérées dans le moule proposé par le modèle, à un point précis de substitution.

Pour réaliser la mise en situation, on doit recourir à des saynettes, qui présentent une cohérence de contenu, chaque réplique étant conditionnée par la réplique précédente.

La microconversation peut servir plusieurs objectifs didactiques et s'appliquer à des niveaux linguistiques différents (phonétique, syntaxe, lexique) (B.E.L.C., 1971) :

- le réemploi des structures présentées :
- application à un point de syntaxe

ex. : structure cont nant un verbe de mouvement suivi d'un infinitif de rection directe qui exprime le but :

MODÈLE

a - Votre soeur n'est pas là?

b - Elle avait très mal à la tête et elle est sortie prendre l'air.

c - A quelle heure?

d - Je n'y ai pas prêté attention.

CLÉS b : Elle était un peu fatiguée et elle est montée se coucher.
Quelqu'un est venu l'emmener.
Elle est allée chercher son mari à la gare.

- application à un point de phonétique

ex. : structure intonatoire de certaines phrases exclamatives

MODÈLE

a - Alors,ça s'est bien passé?

b - Et comment! J'ai déjà pris les billets,nous pouvons partir tout de suite.

c - Ne penses-tu pas qu'il serait bon d'aller maintenant déjeuner?

d - Si je le pense! C'est une très bonne idée!

CLÉS b : Nous avons fait un très bon travail.
Ils ont accepté toutes nos conditions.

CLÉS c : faire un tour en ville
faire une petite promenade
téléphoner à votre femme
avertir nos amis

● la révision des structures déjà présentées

La microconversation sert à tester la disponibilité de certaines structures grammaticales et lexicales.

MODÈLE

a - Il y a encore quelques points sur lesquels je voudrais vous poser quelques questions.

b - Je ne sais si je pourrai répondre mais je voudrais

pouvoir vous être utile car je sais combien votre tâche est difficile.

CLÉS a:Pourriez-vous m'accorder quelques instants,j'ai plusieurs questions à vous poser.

Je voulais causer un instant avec vous au sujet des derniers événements.

J'aimerais que vous me disiez si rien d'anormal ne s'est passé pendant mon absence.

CLÉS b: si je serai en mesure de vous apprendre quelque chose.

si je pourrai vous être utile.

si ce que je vais vous dire pourra vous intéresser.

si je pourrai vous fournir tous les renseignements que vous désirez.

si vous comprendrez mes hésitations.

si je ne ferais pas mieux de vous mettre d'abord au courant de ce qui vient de se passer.

s'il y a vraiment quelque chose à dire.

- le perfectionnement et l'entraînement à l'expression spontanée

L'exercice de microconversation favorise l'acquisition des éléments appartenant à la grammaire affective,des éléments phatiques, des éléments d'attente,dont la perception et la reproduction sont plus difficiles à saisir si on les emploie dans des phrases isolées. En même temps,cette technique permet d'introduire des variations de niveau de langue.

"La microconversation qui suit a été élaborée à partir d'un texte littéraire (P.Daninos) qui a fait l'objet d'une exploitation linguistique ; une dame,maniaque de l'ordre et de la propreté,découvre une tache sur le veston de son mari,elle prend le détachant et entame le dialogue.

MODÈLE

a - Et si tu <u>te tenais droit</u>,non...?

b - Oh,là,là,ce que tu m'agaces... Voilà,je me <u>tiens droit</u>,

c - Et tu te moques de moi en plus...

d - Moi? Me moquer de toi?? Jamais de la vie!

e - Bientôt tu diras que c'est moi qui ai fait cette tache!

f - Mais non,mais non ...

CLÉS a : Et si tu te levais,et si tu te tournais,et si tu te mettais à la lumière.

CLÉS c : Tu ris dans ta barbe,tu te fiches de moi,tu te payes ma tête." (B.E.L.C.,1971b: 31)

L'élaboration des microconversations ne va pas sans difficulté, car il est nécessaire de concilier l'exigence des stimuli contraignants,la pluralité des clés et les nécessités de la mise en situation (B.E.L.C.,1971: 155).

Quant au déroulement de l'exercice,il peut se faire à deux temps : dans un premier temps,le réseau communicatif est centralisé (c'est le professeur qui propose le modèle,oralement ou par des schémas),dans un second temps,le réseau peut être circulaire (les échanges se font à l'intérieur du groupe-classe,le professeur n'intervenant que très peu).

Les exercices dialogués se proposent d'éviter le blocage de l'expression qui pourrait résulter de la pratique exclusive des exercices de manipulation des structures isolées. Ils se prêtent très bien au travail de groupe,assurant un cadre favorable à la communication circulaire. En outre,ce sont des exercices ouverts, en ce sens qu'une part d'initiative est laissée à l'apprenant,qui doit assouplir sa syntaxe et mobiliser toutes les connaissances lexicales dont il dispose.

3.3.1.1. La bibliographie spécialisée discute surtout les résultats de l'application des deux premiers critères de classification des exercices structuraux. Quant au troisième critère,celui des niveaux linguistiques impliqués dans l'exercice (phonétique, prosodique,grammatical,lexical),il est remis en cause par les didacticiens qui conçoivent la structure comme un élément linguis-

tique intégrant,qui efface les différences,artificielles en quelque sorte,entre grammaire et lexique.

On ne suarait pourtant nier qu'il existe une spécialisation des exercices structuraux et que certaines pratiques se prêtent mieux à l'apprentissage du lexique,tandis que d'autres sont destinées surtout à faire acquérir la prononciation correcte de la langue étrangère étudiée.

3.3.1.1.0. Avant d'aborder l'étude des différents procédés employés au laboratoire de langue pour faire acquérir aux enseignés une prononciation correcte,il faut faire plusieurs remarques :

- la pratique de la prononciation d'une langue étrangère procède d'une approche contrastive implicite. Ainsi,la répétition simple peut très bien servir à enseigner les oppositions phonétiques et phonologiques inconnues de la langue base des enseignés:

  bague / vague (pour des Espagnols)
  bouge / bouche (pour des Anglo-Saxons)
  lit / riz (pour des Asiatiques)
  (F.RÉQUÉDAT,1968 : 21)
  mou / mu (pour des Roumains)
  flair / fleur (pour des Roumains)

- les exercices de prononciation doivent être intégrés à des exercices de grammaire et de lexique,afin d'assurer la sémantisation,plus motivante,des structures phonétiques. D'ailleurs,il serait pratiquement impossible d'isoler les faits de syntaxe des faits de prosodie au moment où l'on se propose d'enseigner la langue orale. "En fait,on découvrira qu'à tout exercice syntaxique correspond un exercice intonatif parallèle" (P.LÉON,1971 : 59).

- plusieurs facteurs phonétiques et phonématiques sont impliqués dans l'acquisition de la prononciation. Ils sont articulés sur deux axes (P.LÉON,1971):

  - l'axe horizontal (succession des phonèmes formant des syllabes,des groupes de mots,des phrases).

Cet axe comporte cinq microsystèmes,dont l'ensemble détermine

le maniement des structures :

(1) l'articulation de chaque phonème

(2) l'agencement des phonèmes en syllabes

(3) le rythme du groupe

(4) l'intonation du groupe

(5) l'intonation de la phrase.

Il est plus utile de commencer l'enseignement de la prononciation par l'étude pratique du rythme et de l'intonation, éléments qui se retrouvent dans toutes les phrases. A partir du deuxième niveau, les divers microsystèmes concernent directement le plan syntagmatique.

L'acquisition de la structure syllabique, ainsi que celle du groupe rythmique (niveau 2 et 3), se réalise par des exercices de répétition simple. Le rythme est marqué par des battements qui servent de stimulus : "l'étudiant entend 2 battements réguliers puis le modèle je mange et il doit répondre aux 3 battements 1,2,3 par j'ai mangé, etc."(P.LÉON,1971 : 57).

Les quatrième et cinquième niveaux, l'intonation du groupe et celle de la phrase, peuvent être enseignés à l'aide des exercices précédents, en faisant porter l'attention sur le contour intonatoire. Le point de départ doit être le groupe, puis on passera au niveau de la phrase. On utilise avec profit la technique des répétitions par masses croissantes (répétitions avec expansion) :

Il s'assit (à la table)

Il s'assit à la table (près de l'entrée)

Il s'assit à la table près de l'entrée.

La même technique peut être utilisée dans sa variante régressive (répétition à échelon régressif):

près de l'entrée

à la table près de l'entrée

Il s'assit à la table près de l'entrée.

Les exercices de substitution qui suivent la répétition doivent également insister sur les facteurs rythmiques. Ainsi, tout en conservant la structure prosodique, on peut faire varier

les structures syntaxiques (P.DELATTRE,1971 : 7).

Les deux phrases suivantes ont une structure prosodique identique et une structure syntaxique et lexicale différente :

4		rand	
3	mis		
2	Les a	des Du	sont par
1			tis

structure : 2-3,2-4,2-1

4		là	
3	Pierre		
2	Si Jean	était	j'entre
1			rais

En échange,une seule et unique structure syntaxique peut subir des transformations affectant le contour intonatoire :

4			tis?
3	mis	rand	
2	Les a	des Du	sont par
1			

structure : 2-3,2-3,2-4

On étudiera donc l'intonation de phrase grâce à des exercices structuraux de transformation qui opposeraient,par exemple,la structure intonative assertive à la structure intonative interrogative ou exclamative,etc.

Ces exercices doivent se dérouler à un rythme très alerte pour éviter la monotonie de l'activité en classe.

A la fin d'une série d'exercices de ce type,les enseignés

devront être capables d'associer à une structure grammaticale la structure sonore qui lui correspond.

- l'axe vertical

C'est l'axe selon lequel la substitution d'un ou de plusieurs phonèmes s'effectue à l'intérieur du même cadre syntaxique :

J'ai des amis.

J'ai deux amis.

Dans les deux phrases ci-dessus,la différence de sens repose sur l'opposition de deux phonèmes : c'est une paire minimale. Dans d'autres cas,cette différence est étayée par plusieurs marques distinctives :

J'ai des amis.

J'ai beaucoup d'amis.

Les exercices structuraux qui engagent l'axe vertical sont particulièrement efficaces lorsqu'il s'agit de manier avec rapidité et avec précision les oppositions grammaticales de genre,de nombre, de temps verbal,de mode verbal,etc.

En général,dans l'enseignement de la prononciation,il existe deux stades : le premier,le stade phonémique,est plus facilement acquis par les apprenants,tandis que le second,le stade phonétique, demande la mise en oeuvre d'exercices plus compliqués et plus variés.

3.3.1.1.1. Les exercices structuraux répondent aux exigences de l'analyse structurale : l'attention portée à l'aspect oral de la langue et la démarche inductive. Ceci se traduit en pratique par la nature essentiellement orale des pratiques et par le caractère implicite de la grammaire.

Tous les types d'exercices structuraux peuvent être utilisés dans l'enseignement/apprentissage des structures grammaticales, mais ils sont soumis à des contraintes qui relèvent de deux ordres de faits,linguistiques et didactiques. Linguistiques,dans la mesure où il existe une relation d'implication entre le problème de grammaire étudié et le type d'exercice susceptible d'en faciliter l'acquisition,didactique parce qu'il existe dans la présentation

de chaque fragment de grammaire un ordre dicté par la difficulté de l'exercice : répétition - substitution - corrélation - transformation.

Les exercices de répétition par expansion ou par réduction sont des moyens sûrs pour faire acquérir le mécanisme de la segmentation de la phrase en unités constitutives logico-syntaxiques, en distinguant le mot-chef de ses déterminants, les éléments obligatoires des éléments facultatifs.

Les exercices de substitution servent à faire acquérir les structures de base de la langue étrangère par l'identification de chaque case-fonction et par l'acquisition des formes fléchies (variantes grammaticales) des lexèmes. En pratiquant ces exercices, les enseignés arrivent à ce stade où le "patron" (angl. pattern) est intégré (S.BELASCO, 1971 : 78).

Les exercices de corrélation insistent sur les rapports qui s'établissent entre les divers constituants de la phrase sur le plan formantiel (accord, concordance, rection, etc.).

Les exercices de transformation poursuivent un double objectif : en fonction de la nature de la transformation, mettre en évidence les relations paradigmatiques entre phrases (actif-passif, affirmatif - négatif, assertif - interrogatif, etc.) et de permettre la complexification des structures grammaticales par des combinaisons et des additions.

Quant aux exercices dialogués, ils permettent de tester la disponibilité des structures grammaticales, lexicales et prosodiques.

Les relations qui existent entre le type d'exercice et les objectifs grammaticaux visés pourraient être répresentées de la manière suivante, tout en faisant remarquer que ces relations n'ont rien d'absolu et que l'on peut établir d'autres rapports suivant les activités pratiques particulières auxquelles le professeur fait appel en classe :

Exercice	Objectif
Répétition par expansion et par réduction	segmentation de la chaîne en groupes logico-syntaxiques et distinction des fonctions grammaticales et des constituants obligatoires et facultatifs
Substitution	acquisition des structures de base et des variantes grammaticales des lexèmes
Corrélation	mise en relief des relations entre les constituants de la phrase (accord,concordance,rection,etc.)
Transformation	mise en relief des relations paradigmatiques entre phrases et complexification des structures
Exercices dialogués	mobilisation des ressources syntaxiques en situation

3.1.1.1.2. L'enseignement du lexique est réalisé surtout au moyen des exercices de substitution,qui présupposent l'existence d'un cadre fixe et d'éléments lexicaux mobiles :

Il est allé à la baignade (aux provisions)

Il est allé aux provisions (aux renseignements)

Il est allé aux renseignements (à la cueillette de champignons)

Il est allé à la cueillette de chmapignons.

L'acquisition d'un nouveau vocable par des exercices structuraux semble pourtant venir en contradiction avec l'expérience linguistique réelle,qui démontre que l'on doit apprendre le mot intégré à son contexte naturel : "la répétition d'un mot dans un dialogue ou dans un récit,où il est nécessaire à la signification totale du morceau n'est pas du même ordre que sa présence dans un exercice structural. Dans celui-ci il peut n'avoir pour l'élève aucune signification - à moins de faire partie d'un champ sémantique consciemment établi,limité et souligné" (F.D.EDDY,1971 : 95). Il résulte de cette différence qu'il est indispensable d'avoir

recours, dans l'enseignement du vocabulaire, à la technique de mise en situation. Le procédé le plus généralement utilisé est d'amener les apprenants à deviner la signification du nouveau vocable dans son environnement (angl. intelligent guessing).

L'acquisition d'un élément lexical connaît deux étapes, qui jouent dans la stratégie didactique un rôle important : l'usage p e r c e p t i f (état dit "passif") et l'usage e x p r e s s i f (état dit "actif"). Ce dernier suppose la capacité de détacher le mot des contextes particuliers où il a été perçu et de l'employer dans de nouveaux contextes.

Il existe aussi une série d'opérations qui exigent des exercices appropriés, dont le but est d'assurer l'autonomie de l'utilisation du vocabulaire présenté. Ces opérations sont (F.D.EDDY, 1971):

- l'identification du nouveau vocable (sur le plan phonique et sur le plan sémantique)

Cette opération doit être rattachée à sa contrepartie : la discrimination du mot à l'intérieur de la phrase où il est incorporé. Elle se réalise par des exercices de répétition présentés en séries qui doivent mettre en évidence les diverses variantes du mot (si c'est un mot flexionnel). Quant à l'identification sémantique, elle doit être réalisée sans faire appel à la traduction. Elle implique, le plus souvent, l'explicitation d'un support visuel non verbal.

- l'imitation du nouvel élément fourni par le modèle du professeur

Cette imitation peut être fragmentaire, lorsqu'elle est centrée sur un mot, ou globale, lorsqu'elle vise la phrase tout entière.

- la répétition, immédiate ou différée, du nouveau vocable

Ce procédé peut impliquer des variations du cadre syntaxique:

A-t-il lu ce livre?

Il a lu ce livre.

Il n'a pas lu ce livre.

- la variation, qui revêt plusieurs formes:
  - variation phonique :

    Il a une voiture neuve (un complet)

    Il a un complet neuf.
  - variation morphologique:

    Il a un nouveau poste de radio (appartement)

    Il a un nouvel appartement.
  - variation affixale :

    Il le prend. - Il le reprend.

    Il lit la lettre. - Il relit la lettre.
  - variation associative (famille de mots):

    Il ment. C'est un menteur.

    Il joue. C'est un joueur.
  - variation sémantique :

ex. faire : Elle fait ses devoirs.

Elle fait un livre.

Elle fait son lit.

Elle fait sa médecine. (F.D.EDDY, 1971 : 101)

Comme on le voit par les exemples ci-dessus, la variation a pour but de faire connaître le polysémantisme d'un vocable.

- la sélection

  Cette opération comporte deux phases didactiques :

  - la sélection guidée

Ce procédé consiste à présenter à l'enseigné une série de phrases incomplètes, dans lesquelles il doit insérer un mot dont le choix s'impose sans équivoque :

Le matin il prend son petit déjeuner (A midi)

A midi il prend son déjeuner (Le soir)

Le soir il prend son dîner. (Ibid., 101)

En utilisant la technique éprouvée de l'intelligent guessing, l'enseignant peut amener les enseignés à saisir la signification des mots nouveaux :

J'ai mon portefeuille.

Pour porter vos clefs (porte,clefs) vous avez ...

J'ai mon porte-clefs.

Pour porter vos cigarettes,vous avez...

J'ai mon porte-cigarettes. (Ibid.)

— la sélection libre

C'est un exercice qui consiste à proposer aux enseignés un sujet de conversation ou de composition ; les réponses sont,dans ce cas,imprévisibles.

Un exercice intermédiaire entre la sélection guidée et le libre choix des moyens d'expression est le réemploi des vocables à partir d'un texte étudié en classe. Les vocables et surtout les structures où ils s'insèrent le plus fréquemment sont réinvestis dans de nouvelles phrases. Ce procédé permettra aux enseignés de prendre conscience des particularités syntaxiques des éléments tirés de leur contexte initial,ainsi que de leur valeur sémantique. Ainsi,à partir du texte suivant :

"Devant lui,le long du quai,s'alignaient les façades qui le ramenaient vers l'entrée de la digue." (A.ROBBE-GRILLET)

pour fixer la séquence le long de,on peut proposer des substitutions telles que : remplacez quai par trottoir,rue,voie ferrée, plage,etc.

Dans la composition des exercices lexicaux on peut partir d'un inventaire syntagmatique organisé par champs notionnels et fondé sur les facultés combinatoires lexico-grammaticales des unités (v.supra 2.4.1.).

L'acquisition du vocabulaire demande des retours en arrière, de sorte que,si l'on constate des hésitations ou des erreurs,un exercice plus complexe peut alterner avec des pratiques élémentaires.

3.4. Conclusions

Les controverses qui opposent les exercices structuraux aux exercices traditionnels nous obligent à situer les uns par rapport aux autres. Ce n'est qu'une confrontation des deux techniques qui pourrait permettre de saisir leur spécificité et de fixer la place qu'elles doivent occuper dans l'ensemble des procédés didactiques.

La première différence qui sépare l'exercice structural de l'exercice traditionnel réside dans les objectifs différents que l'on assigne à chacune de ces deux techniques. L'exercice traditionnel est essentiellement un exercice de contrôle et de vérification ; on l'appelle "exercice d'application" et aussi,avec une nuance péjorative,"exercice-piège". L'exercice structural vise à mettre en lumière une structure qui sera,grâce aux automatismes créés progressivement par l'imitation de phrases modèle,"intériorisée" par les apprenants,qui deviennent ainsi capables de la réinvestir dans des phrases autres que la phrase initiale.

Une deuxième différence consiste dans le fait que l'exercice traditionnel est fondé sur un certain registre de la langue étrangère,qui ne tient pas toujours compte des indices d'utilité des mots et des constructions grammaticales. Inspiré des pratiques destinées à perfectionner la connaissance de la langue maternelle,l'exercice traditionnel présente assez souvent des tours grammaticaux qui ne sont pas hiérarchisés d'après leur complexité. A l'opposé,l'exercice structural est construit à partir des vocabulaires fondamentaux et des structures élémentaires de la langue étudiée.

Une troisième différence est donnée par la modalité de la communication impliquée : l'exercice traditionnel est surtout un exercice écrit,ce qui rétréoit sensiblement l'exploitation des formes linguistiques. Le point de départ des exercices structuraux est l'idée qu'il est impossible de créer des habitudes linguistiques par des exercices uniquement écrits et que l'usage oral,tant

perceptif qu'expressif, représente la réalité la plus vivante de la langue. Naturellement, cette conception a été mise en cause à une époque où l'accès à l'information scientifique et technique se fait surtout par les textes écrits.

Une autre différence résulte de la conception que l'on avait dans la tradition de la structuration linguistique : l'exercice traditionnel est fondé sur l'idée que le mot est l'unité centrale, d'où la mise en place d'un grand nombre d'exercices "lacunaires", qui isolent les éléments constitutifs, au lieu de mettre en vedette leurs relations. Par les exercices structuraux on enseigne une structure qui embrasse les trois plans linguistiques : phonologique, grammatical, lexical.

Enfin, pour l'enseignement traditionnel, apprendre la grammaire c'était surtout expliciter les règles qui justifient l'emploi des formes dans un texte littéraire. Les exercices structuraux se proposent d'enseigner les règles du fonctionnement de la langue à partir de phrases usuelles disposées d'une manière systématique et progressive dans des batteries graduées. L'enseigné devient ainsi capable d'inférer les relations élémentaires entre constituants, de classifier les unités linguistiques en les assimilant entre elles. Le rôle des exercices est donc d'offrir un outil commode pour l'acquisition de la compétence systématique non pas en augmentant la somme de leurs connaissances métalinguistiques, mais en les aidant à dégager les mécanismes de la langue et en leur montrant comment progressent les acquisitions partielles.

Mais les exercices structuraux ne sont que l'un des moyens utilisés en vue d'assurer des habitudes linguistiques correctes. Il est indispensable de fixer les possibilités de leur utilisation à des fins d'apprentissage.

L'examen des résultats obtenus a provoqué un certain scepticisme à l'égard de l'efficacité de cette technique de classe. Certains didacticiens en sont même venus à se demander si réellement les exercices structuraux ont contribué au progrès de la didactique

des langues secondes et si leur pratique,fondée sur des structures refermées sur elles-mêmes,n'a barré la voie à l'expression libre plus qu'elle ne l'a développée.

Ces constatations ont amené les didacticiens et les concepteurs de l'enseignement à s'interroger sur les possibilités d'intégrer les manipulations des structures à des procédés moins contraignants et partant moins artificiels. La mise en lumière,sur la base d'une nouvelle conception théorique,d'un certain nombre de lignes de force qui gouvernent la communication,apporte des données concrètes pour guider la constitution de nouvelles techniques,visant à faire acquérir une compétence de communication complexe. Dans cette perspective renouvelée par la pragmatique on met en cause jusqu'à l'ordre même fixé d'avance,ordre que tout apprenant est censé suivre : comprendre - perfectionner ses habitudes linguistiques - agir.

Sujets de devoirs

- Quelle est la relation qui s'établit entre le réseau de communication et le type d'exercice employé en classe de langue?
- Quelles sont les conséquences pratiques de la conception didactique qui fait de la grammaire une discipline semi-autonome?
- L'analyse grammaticale et logique peut-elle contribuer à une meilleure utilisation de la langue seconde?
- Quelles sont les fonctions du texte littéraire dans l'enseignement traditionnel des langues étrangères?
- Commentez ces affirmations : "Il est des exercices très éphémères qui traversent le champ des pratiques comme des météores et disparaissent dans l'oubli de la mode pédagogique qui les avai[t] apportés. Il en est d'autres,au contraire,qui paraissent éternels." (M.VERDELHAN,1982 : 32)
- Quels sont les types d'exercices traditionnels qui ont été

récupérés dans l'enseignement semi-programme?

- Quels sont les types et sous-types d'exercices traditionnels utilisés dans l'enseignement des structures lexicales?
- Analysez les exercices figurant dans un manuel en usage.
- Donnez quelques exemples d'exercices :
  - d'invention
  - de combinaison
  - de complétion.
- La correction des phrases fautives peut-elle contribuer à former la compétence linguistique des apprenants?
- Quels sont les avantages et les inconvénients des exercices traditionnels?
- Quels sont les principes théoriques qui se trouvent à la base des exercices de substitution?
- Quelles sont les orientations théoriques dont procèdent les exercices de transformation?
- Illustrez les exercices structuraux :
  - de répétition régressive
  - de substitution corrélative
  - de transformation.
- Quels sont les exercices structuraux de mise en situation?
- Quels sont les limites du dialogue dirigé?
- Quels sont les critères d'élaboration des microconversations?
- Quel est le mode d'emploi des microconversations?
- Donnez quelques exemples d'exercices de réemploi à partir d'un texte littéraire de votre choix.
- Donnez quelques exemples d'exercices lexicaux de sélection dirigée.
- Imaginez des exercices structuraux ayant des stimuli non verbaux.
- Commentez cette affirmation : "Les exercices structuraux sont une méthode de perroquet".

BASTUJI,JACQUELINE,1977. - "Pourquoi des exercices de grammaire?", in Langue Française,no.33,6-21

BELASCO,S.,1971. - "Les structures grammaticales orales",in P. DELATTRE (éd.),Les exercices structuraux pour quoi faire?, Hachette,Paris,69-90

B.E.L.C.,1971. - "Les microconversations",in P.DELATTRE (éd),Les exercices structuraux pour quoi faire?,Hachette,Paris, 147-159

- 1971 b. - "Les microconversations",in Le Français dans le Monde,no.78,29-34

BOY,MONIQUE,1969. - Formes structurales du français,Hachette-Larousse,Paris

CHAPUIS,ODILE et GAUTHIER,M.,1975. - "Structures de communication à l'intérieur des groupes",in Langue Française,no.26, 1975,74-92

CHEVALIER,J.CL.,1979. - "Analyse grammaticale et analyse logique : esquisse de la naissance d'un dispositif scolaire",in Langue Française,no.41,20-34

COSTE,D.et GALISSON,R.,1976. - Dictionnaire de didactique des langues,Hachette,Paris

DEBYSER,F.,1978. - "Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes",in ALI BOUACHA (éd),La pédagogie du français langue étrangère,Hachette,Paris,81-95

DELATTRE,GENEVIÈVE,1971. - "Les différents types d'exercices structuraux",in P.DELATTRE(éd),Les exercices structuraux pour quoi faire?,Hachette,Paris,15-36

DELATTRE,P.,1971. - "La notion de structure et son utilité",in P.DELATTRE (éd),Les exercices structuraux pour quoi faire?,Hachette,Paris

DUBOIS,J.,1969. - Grammaire distributionnelle",in Langue Française, no.1,41-48

DUBOIS,J. et LAGANE,R.,1971. - Travaux pratiques,DFC,Larousse,Paris

EDDY,F.,1971. - "Vocabulaire et exercices structuraux",in P. DELATTRE (éd),Les exercices structuraux pour quoi faire?, Hachette,Paris,91-104

ÉLUERD,R.,1977. - "Exercices de grammaire et travail de groupe", in Langue Française,no.33,102-110

GALISSON,R.,1966. - Inventaire syntagmatique du français fondamental,B.E.L.C.

GREVISSE,M.,1961. - Exercices sur la grammaire du français,Duculot-Gembloux

HEBRARD,J.,1982. - "Présentation : Le travail scolaire du langage. Quelques repères pour une étude de l'exercice",in Études de Linguistique Appliquée,no. 48,5-8

HUOT,HÉLÈNE,1974. - "Théorie et pratique de la notion de transformation",in Langue Française,no.22,16-44

LAGANE,R. et FELZINE,R.,1960. - Manuel d'analyse grammaticale et logique,E.Belin,Paris

LE GAL,E.,1956. - Ecrivez ...?N'écrivez pas...?,Delagrave,Paris

LÉON,P.,1971. - "La prononciation par les exercices structuraux", in P.DELATTRE(éd),Les exercices structuraux pour quoi faire?, Hachette,Paris,125-132

MARTIN,R.,1976. - Inférence,antonymie et paraphrase,Klincksieck, Paris

MATHIEU,G.,1971. - "Techniques de laboratoire de langues pour les exercices structuraux",in P.DELATTRE (éd),Les exercices structuraux pour quoi faire?,Hachette,Paris

MICHÉA,R.,1963. - "Les structures",in Études de Linguistique Appliquée,no.2,93-98

MOUNIN,G.,1975. - Clefs pour la langue française,Seghers,Paris

MUELLER,T.,1971. - "Le conditionnement sans maître par les exercices structuraux ou la machine à enseigner",in P.DELATTRE (éd),Les exercices structuraux pour quoi faire?,Hachette, Paris,113-124

PESSONNEAUX,R. et POSTEL,F.E.,1924. - Lexicologie élémentaire, Nathan,Paris

PRINCIPAUD,JEANNE-MARIE,1977. - "Elaborer un exercice de grammaire", in Langue Française,no.33,22-40

RÉQUÉDAT,F.,1968. -Les exercices structuraux,Hachette-Larousse, Paris

ROUGERIE,A.,1964. - Grammaire française et exercices,Dunod,Paris

ROULET,E.,1974. - Linguistique et comportement humain,Delachaux et Niestlé,Neuchâtel

SCHIFFLER,L.,1971. - "Pour les exercices structuraux dialogués", in P.DELATTRE (éd),Les exercices structuraux pour quoi faire?, Hachette,Paris,133-146

THABAULT,R. et YVON,H.,1954. - Méthode et exercices de langue française,Delagrave,Paris

THOMAS,A.,1956. - Dictionnaire des difficultés,Larousse,Paris

VERDELHAN,M.,1982. - "L'exercice à trous",in Études de Linguistique Appliquée,no. 48,32-45

VIGNER,G.,1982. - "L'exercice en français langue étrangère",in Études de Linguistique Appliquée,no.48,62-79

WITTWER,J.,1964. - Contribution à une psycho-pédagogie de l'analyse grammaticale,Delachaux et Niestlé,Neuchâtel

4. LA GRAMMAIRE DE PARAPHRASES ET SES INCIDENCES DIDACTIQUES

4.0. La transformation paraphrastique

L'intérêt que les grammairiens ont porté aux relations paradigmatiques entre phrases s'est manifesté de tous temps,mais le caractère implicite des approches traditionnelles le masquait. Ce n'est qu'avec le développement des théories structuralistes que ces préoccupations deviennent dominantes et tendent à se constituer en système.

A partir de l'idée que les phrases d'une langue s'organisent en ensembles ordonnés,une branche nouvelle de la linguistique prend de l'importance,la grammaire de p a r a p h a s e s . Elle se propose de démontrer l'unité sémantique de certains couples (ou des ensembles) de phrases dans les conditions de leur diversité de structuration lexico-grammaticale,de déceler les mécanismes qui permettent à une séquence phrastique a de fonctionner comme équivalent sémantique d'une autre séquence b. Mais dès le début, on a conscience des difficultés inhérentes à la notion d'équivalence de sens,qui est pour une large part,une notion intuitive. "On dit habituellement de deux phrases qu'elles sont en relation de paraphrases(ou que l'une est paraphrase de l'autre),lorsque ces deux phrases ont même sens :

Pierre a ôté son manteau. / Pierre a enlevé son manteau.
Voilà la clé qui ouvre le coffre-fort. / Voilà la clé avec laquelle s'ouvre le coffre-fort.

Avouons que cette définition n'a que les apparences de la rigueur et qu'en fait elle nous laisse totalement sur notre faim ; car il faudrait s'entendre avec précision sur ce qu'est,pour deux phrases,"avoir le même sens". Problème,on a déjà pu s'en convaincre,

d'une extrême difficulté..." (R.MARTIN,1976 : 77).

Pour éviter autant que possible une interprétation intuitive de la paraphrase et découvrir les indices objectifs permettant de décider si deux phrases constituent ou non un couple paraphrastique,plusieurs hypothèses ont été formulées sur l'invariance de sens. Il faut pourtant préciser que la majorité des écrits portant sur la paraphrase reposent sur une réduction du signifié au référent,ce qui permet de définir la relation de paraphrase comme une équivalence de la charge informationnelle des phrases et la transformation paraphrastique comme une transformation qui préserve intact le contenu informatif de la phrase source.

Selon d'autres conceptions théoriques,il n'existerait des relations paraphrastiques entre énoncés pas plus qu'il n'existe de vraie synonymie au niveau lexical. "Dans cette perspective,le travail du linguiste consisterait,non pas à détecter les énoncés qui seraient intrinsèquement paraphrastiques,mais à caractériser les indices linguistiques d'une mise en équivalence possible,c'est-à-dire à définir les ressemblances entre les énoncés dont certains sujets parlants peuvent s'autoriser pour gommer momentanément les différences afin d'opérer une identification sémantique entre ces énoncés"(C.FUCHS,1980 : 104).

Si l'on souhaite mettre en lumière les hypothèses émises dans un cadre théorique déterminé,leur analyse devrait se faire par opposition aux idées similaires avancées dans une perspective théorique différente. On peut surprendre ainsi,dans l'évolution des théories de la paraphrase,plusieurs développements qui s'inscrivent dans des courants linguistiques différents : l'approche transformationnelle représentée par Z.S.HARRIS et N.CHOMSKY,l'approche sémantico-logique illustrée par R.MARTIN et les approches sémantico-énonciatives de A.CULIOLI et de B.POTTIER.

On trouvera beaucoup d'intérêt dans le rapprochement de deux développements linguistiques majeurs,auxquels l'histoire de la paraphrase est étroitement associée. Il s'agit de l'école prégéné-

rative de Z.S.HARRIS ou école de Pennsylvanie et de l'école générative de Cambridge,dont le promoteur est N.CHOMSKY (J.C.MILNER, 1973 : 98).

Une divergence fondamentale sépare ces deux courants linguistiques en ce qui concerne le concept de transformation,ce qui a des conséquences importantes pour l'étude des relations paraphrastiques. Les deux approches déterminantes pour les théories transformationnelles mentionnées sont centrées autour de l'opposition primordiales de deux axiomes : e x t e n s i o n /vs/ i n t e n s i o n. Z.S.HARRIS propose pour la transformation une définition e x t e n s i o n n e l l e,en vertu de laquelle un ensemble est défini par l'énumération des éléments qui le constituent. Les définitions sont formulées en termes d'appartenance à une classe. Pour Z.S. HARRIS, la transformation apparaît comme une opération rendant compte de relations qui s'établissent entre phrases p r o d u i t e s. C'est la conception "horizontale" des transformations,dans le cadre de laquelle il s'agit de caractériser différents schémas morphosyntaxiques de phrases entre lesquels on pose que,à lexique constant,le sens se trouve conservé (C.FUCHS,1980 : 98). Considérée sous cet angle,une transformation n'est autre chose qu'une relation entièrement déterminée par le couple de phrases superficielles qu'elle relie.

A l'opposé,la théorie chomskyenne met en forme une grammaire i n t e n s i o n n e l l e,dans laquelle les relations s'expriment en termes de propriétés. Entre deux phrases il peut y avoir plusieurs relations différant entre elles par leurs prédicats. La théorie grammaticale doit spécifier laquelle de ces relations est la plus adéquate. Pour N.CHOMSKY,la transformation est une opération a s é m a n t i q u e qui agit sur les séquences de la structure profonde et qui comporte deux aspects : la description structurale et le changement structurel. C'est la conception "verticale" des transformations,dans le cadre de laquelle il faut préciser les

règles qui permettent d'engendrer à partir d'une même structure profonde deux ou plusieurs phrases se prêtant à une interprétation sémantique identique.

Les exemples ne manquent pas qui montrent les conséquences de ces deux positions divergentes. Ainsi, si la relation a c t i f/ p a s s i f est généralement admise et facilement décrite en termes extensionnels par le simple appariement des deux types de phrases, dès que l'on adopte le point de vue intensionnel, de très grandes difficultés surgissent : la nature du rapport transitif/ intransitif, la nature du complément d'agent, la contrainte de conservation du sens, etc.

C'est dans la perspective harrissienne que se situent la plupart des études consacrées à la transformation paraphrastique. C'est toujours cette même position théorique qui est impliquée d'une manière plus ou moins directe dans les techniques didactiques de manipulation de structures (v. supra 3.3.0.2.). Ce sont là, il nous semble, deux raisons suffisantes pour justifier l'attention accordée à cette approche théorique du problème de la paraphrase.

Z.S.HARRIS (1969) distingue deux systèmes de la grammaire : le système p r é d i c a t i f et le système p a r a p h r a s t i q u e (morphophonémique). Le premier renvoie aux transformations i n c r é m e n t i e l l e s, qui se caractérisent par l'effet de sens constant qu'elles confèrent à la phrase o p é r a n d e (ou phrase source), effet repérable dans la r é s u l t a n t e (ou phrase d'arrivée) (v. supra 3.3.0.2.). Le rôle de ces transformations est d'organiser l'information. Le second système fait intervenir les transformations p a r a p h r a s t i q u e s, qui consistent à convertir une séquence de phonèmes en une autre séquence de phonèmes, dans les limites de certaines contraintes spécifiées par la grammaire. Le premier système contient des variantes libres, qui seront des sources susceptibles de se réaliser par des variantes combinatoires définissables dans le

système paraphrastique. Il existe donc dans la langue une source prédicative qui contient toute l'information o b j e c t i v e et qui n'est pas conditionnée par des contraintes particulières. Pour montrer que la contrainte est introduite par la variante paraphrastique, on peut se servir des exemples suivants :

- en français, le quantificateur <u>très</u> n'apparaît pas dans le contexte du verbe simple ; on pose dans le système prédicatif une forme non contrainte <u>terriblement</u> qui apparaît dans le contexte du verbe aussi bien que dans le contexte de l'adjectif :

  Ces conversations me fatiguent terriblement. ⟶ Ces conversations sont terriblement fatigantes.

Mais on ne peut pas dire :

  *Ces conversations me fatiguent très.

- la paraphrase propositionnelle (avec le verbe au subjonctif) de certaines constructions infinitives est soumise à la contrainte du verbe opérateur :

  Elle lui permet de fumer. ⟶ Elle permet qu'il fume.

Mais cette construction ne peut fonctionner comme paraphrase dans le cas du verbe <u>inviter</u> (qui régit un objet direct) :

  Il l'invita à se taire. ⟶ * Il invita qu'il se taise.

- la paraphrase par pronominalisation subit la contrainte de la redondance du nom :

  . Il lui prit <u>la lettre</u> des mains et enferma <u>la lettre</u> dans le tiroir. ⟶ Il lui prit la lettre des mains et l'enferma dans le tiroir.

Les transformations paraphrastiques se caractérisent par les traits syntactico-sémantiques suivants (D.LEEMAN,1973) :

- elles ne déterminent aucun changement d'information dans leur opérande ; les modifications laissent intacte la signification grammaticale objective de la phrase source (Z.S.HARRIS,1973 : 77-78) :

  L'état du malade s'est sensiblement amélioré. ⟶ L'état du malade s'est beaucoup amélioré.

Je ne sais pas qui a écrit ce roman. ⟶ Je ne connais pas l'auteur de ce roman.

• elles ne sont pas incrémentielles, c'est-à-dire elles n'ajoutent aucun autre morphème nouveau, à l'exception des constituants qui marquent les changements de l'ordre séquentiel :

S'il est maigre, il est robuste. —— Quoiqu'il soit maigre il est robuste.

• elles s'appliquent à la résultante d'une transformation antérieure. La gérondivation, par exemple, s'applique à une relativisation déjà opérée :

La paroi qui sépare les deux escaliers ⟶ La paroi séparant les deux escaliers.

• les phrases sources sont en nombre limité et elles doivent avoir une structure bien définie, soumise à des conditions telles que : la coordination de deux phrases possédant un élément redondant, la relativisation, etc. :

Pierre lit. Marie lit. ⟶ Pierre et Marie lisent.

• il existe un cycle déterminé de transformations : seules les transformations paraphrastiques dépendent d'une application préalable d'une opération. Dans la suite Marie chante et Marie danse, la permutation de danse à droite de et ne peut se réaliser qu'après l'effacement du terme redondant : Marie chante et danse.

• elles produisent les phrases syntaxiquement ambiguës de la langue, en éliminant les différences qui existent entre deux ou plusieurs opérandes, le plus souvent par un effacement :

L'interprétation de Chomsky soulève des difficultés insurmontables. ⟵

(a) X, Y, Z interprètent Chomsky, qui soulève des difficultés insurmontables.

(b) Chomsky interprète quelque chose qui soulève des difficultés insurmontables.

Une conséquence importante en résulte : une phrase ambiguë, procédant de deux (ou de plusieurs) dérivations syntaxiques diffé-

rentes peut être désambiguïsée par des phrases qui ne contractent pas entre elles une relation de paraphrase :

Ph = phrase ambiguë

Ph_a = paraphrase de Ph

Ph_b = paraphrase de Ph

Ph_a et Ph_b ne sont pas des paraphrases

Ph Il trouve la solution idéale.

Ph_a Il trouve que la solution est idéale.

Ph_b Il trouve la solution qui est idéale.

La nécessité s'impose donc de nuancer l'idée d'une identité sémantique entre phrases ; on arrive ainsi à distinguer deux catégories de transformations paraphrastiques : celles qui conservent intact le sens (paraphrase"pure" dans la terminologie de Z.S. HARRIS,ou paraphrase totale) et celles qui introduisent des variations dont on pourrait faire abstraction,au moins à un certain niveau d'analyse.("discrimination subjective" ou paraphrase partielle). En réalité,toute modification grammaticale et/ou lexicale entraîne une modification sémantique,ce qui fait que toute paraphrase apparaît comme une quasi-paraphrase ou paraphrase modulée (M paraphrase) (J.DERVILLEZ-BASTUJI,1982 : 170-171).

Dans le cadre d'une orientation énonciative,la famille paraphrastique résulte de l'instanciation d'une lexis (modèle abstrait de structure prédicative minimale antérieure aux opérations énonciatives) (A.CULIOLI,1976 : 87):

Jean a raconté l'histoire à Paul.

L'histoire a été racontée à Paul par Jean.

Paul s'est fait raconter l'histoire par Jean.

La différence de structuration de ces énoncés réside dans une orientation différente du schéma instancié.

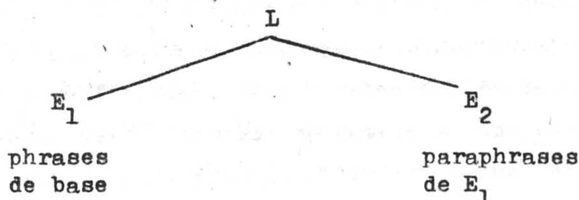
4.1. La relation de paraphrase

Dans les discussions ci-dessus,on a supposé que la paraphrase est une transformation d'un type spécial,qui n'apporte aucune in-

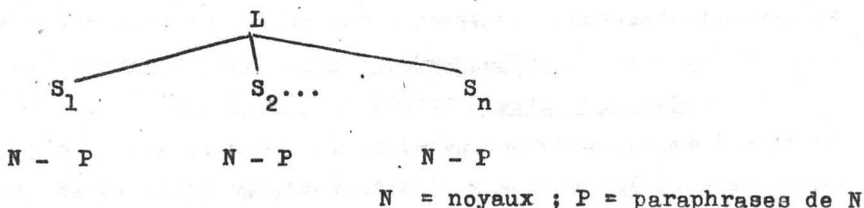
formation supplémentaire par rapport à celle que contient l'opérande. Mais la paraphrase peut être envisagée aussi comme une relation non orientée entre deux phrases (ou plusieurs phrases). On l'éliminerait de cette manière du système transformationnel de la langue (D.LEEMAN,1973 : 48-49).

La situation que nous venons de définir correspondrait à concevoir la langue comme un ensemble stratifié du point de vue informationnel. Deux solutions peuvent être formulées :

- la grammaire d'une langue est formée de deux sous-ensembles, celui des phrases de base et des transformations incrémentielles et celui des paraphrases des premières :



- la grammaire d'une langue est formée de plusieurs sous-ensembles de phrases à l'intérieur desquels on peut isoler les sous-ensembles des phrases noyaux ayant chacun son sous-ensemble paraphrastique :



La grammaire de paraphrases devient ainsi "un système de règles établissant des relations généralisables entre les différentes chaînes de chacun des ensembles paraphrastiques " (M. COYAUD,1972 : 116).

Si l'on admet cette solution,on définit les couples ou les ensembles paraphrastiques par leur simple appariement,en éliminant les opérations qui les projettent les uns sur les autres.

4.2. Paraphrase sémantique /vs/ paraphrase situationnelle

Dans la bibliographie spécialisée consacrée à l'étude de la paraphrase,le problème des procédures qui permettraient de mieux appréhender le fonctionnement des paraphrases dans la communication authentique occupe une place de premier ordre. Les linguistes ont été amenés à distinguer deux types de paraphrases relevant de deux utilisations différentes de la sémantique :

- une sémantique f a i b l e qui renvoie à une équivalence sémantique entre les énoncés,sans que l'on pose la question de savoir ce que signifient ces énoncés ;
- une sémantique f o r t e, qui est l'étude des relations entre les énoncés et la référence (D.LEEMAN,1973 : 85).

L'équivalence de sens qui est posée en principe dans la paraphrase peut fonctionner dans n'importe quelle situation ou elle peut être conditionnée par la situation communicative. Ainsi,les deux énoncés suivants sont en relation paraphrastique indépendamment du contexte situationnel où ils sont performés :

a. Nous nous étions bien couverts pour sortir par ce froid. (DFC)

b. Nous avions mis des vêtements chauds pour sortir par ce froid.

En revanche,les deux énoncés :

a. Il fait froid aujourd'hui.

b. Mettez un lainage.

ne fonctionnent comme des paraphrases que dans des conditions déterminées par les paramètres situationnels. Il en va de même des deux énoncés suivants,qui présentent uniquement une synonymie situationnelle :

a. J'ai faim.

b. Je mangerais bien un sandwich.

On appelle paraphrase l i n g u i s t i q u e (ou sémantique) celle qui est indépendante de la situation et paraphrase p r a g m a t i q u e (ou situationnelle) celle dont l'équivalence suppo-

sée est totalement tributaire de la situation. "P_j est une paraphrase pragmatique de P_i si,dans une situation donnée, P_j se réfère à la même intention que P_i. Ainsi,Il y a du courant d'air peut renvoyer à "je veux que l'on ferme la fenêtre",aussi bien que la phrase Fermez la porte,s.v.p. La relation entre le courant d'air et la fermeture de la fenêtre est une donnée d'expérience,indépendante de la langue,mais commune à un grand nombre de personnes,de telle sorte que deux phrases de sens distinct peuvent s'interpréter,grâce à une expérience d'univers commune,comme des paraphrases pragmatiques" (R.MARTIN,1976 : 82).

Par contre,la paraphrase linguistique n'est pas soumise à l'influence du contexte situationnel. "Deux phrases p et q sont en relation de paraphrase linguistique si leur sens est le même et si elles ne s'écartent que par leurs topicalisations et leurs connotations" (R.MARTIN,1976 : 118).

Il faut pourtant faire remarquer qu'il arrive souvent que le fonctionnement des phrases se trouvant en relation d'éauivalence sémantique obéisse à des facteurs extérieurs,de nature discursive. Ainsi,on peut dire que deux phrases qui ne diffèrent entre elles que par leurs topicalisations respèctives sont des paraphrases seulement si l'on fait abstraction du discours où elles s'insèrent. Si on analyse sous cet angle les deux phrases suivantes :

a. Pierre a pris ses congés en juillet.

b. C'est en juillet que Pierre a pris ses congés.

on constate que la phrase b. fonctionne comme paraphrase de la phrase a. si et seulement si elle est la réponse à la question Q_1 Quand Pierre a-t-il pris ses congés? Mais si la phrase a. est la réponse à une question portant sur le sujet Q_2 : Qui a pris ses congés en juillet? ,les deux phrases a. et b. ne sont plus en relation de paraphrase,car la phrase b. ne peut fonctionner comme réponse à la question Q_2:

a. = b. si a,b = R à Q_1

a. ≠ b. si a = R à Q_2 * b ≠ R à Q_2

Cela s'explique par le caractère ambigu des phrases assertives qui ne portent aucune marque explicite de topicalisation,non compensée dans le code écrit par l'intonation discriminatoire. Par l'exemple ci-dessus on peut voir comment le discours peut briser la relation paraphrastique de deux énoncés, dont l'un est neutre quant à la topicalisation.

Notons ensuite que la paraphrase peut avoir une fonction de discrimination discursive. Des phrases telles que :

On est obligé d'assister aux travaux pratiques.

L'assistance aux travaux pratiques est obligatoire. (DFC) bien qu'elles portent une information identique appartiennent en fait à deux styles fonctionnels (discours) différents et ne peuvent se susbtituer l'une à l'autre dans n'importe quel contexte : la première ne saurait figurer dans un avis officiel.

Il en va de même des phrases qui relèvent de deux registres de langue :

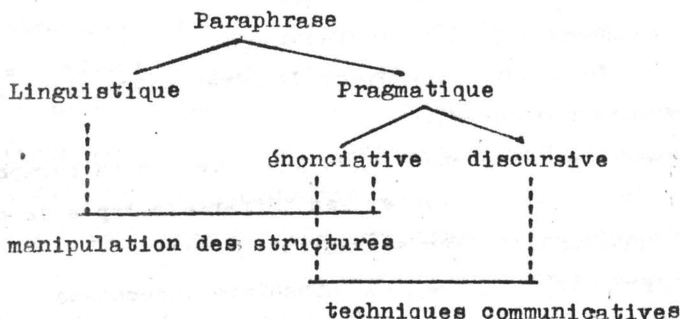
Vous n'êtes même pas en mesure de me donner ce renseignement.

Tu n'es même pas fichu de me passer ce tuyau.

Il résulte de ces remarques que l'étude de la paraphrase doit être entreprise dans les deux plans : celui de la grammaire de compétence (système de la langue) et celui de la grammaire de performance. "Dans le domaine de la grammaire de compétence,elle permet de déterminer les ensembles paraphrastiques,c'est-à-dire l'ensemble des transformations. Dans le domaine de la grammaire d'un modèle de performance,elle fournit un critère de distinction entre des discours différents,selon l'ensemble des paraphrases admissibles ou non à l'intérieur du discours et par rapport aux autres discours" (D.LEEMAN,1973 : 87).

Des critères devraient être établis en vue de distinguer la paraphrase linguistique de la paraphrase pragmatique. A l'intérieur de la catégorie pragmatique on devrait pouvoir délimiter d'une part la paraphrase subjective (qui fait connaître l'attitude du sujet énonçant et qui se traduit par la présence d'éléments linguistiquement repérables) et la paraphrase discursive,ancrée

sur les conditions générales de l'acte de communication. Ces différences, ainsi que les relations avec les techniques d'enseignement, pourraient être représentées comme suit :



4.3. La paraphrase linguistique intralinguale

Une analyse approfondie de la paraphrase linguistique exige que l'on précise les critères servant à distinguer les différents types et sous-types de paraphrases.

Un premier critère, de nature fonctionnelle, oppose les paraphrases s u b s t i t u t i v e s, que l'on pourrait appeler aussi d é n o t a t i v e s aux paraphrases o b l i q u e s, qui sont pour la plupart c o n n o t a t i v e s. Les premières visent une équivalence directe avec l'énoncé de base. Les secondes servent à désambiguïser l'énoncé initial par référence au contexte de l'énoncé ou à l'instance énonciative (A.J.GREIMAS et J.COURTÉS, 1979 : 268). Les paraphrases par connotation font intervenir le système second de signification, le système connotatif, déterminé dans une large mesure par les paramètres énonciatifs et discursifs.

Un deuxième critère est fondé sur la nature du mécanisme qui déclenche la constitution de l'ensemble paraphrastique, étroitement lié au niveau linguistique impliqué dans l'opération. On peut ainsi distinguer :

- des paraphrases lexicales
- des paraphrases syntaxiques
- des paraphrases lexico-syntaxiques.

4.3.0. La paraphrase lexicale. On peut déceler deux types essentiels de paraphrases lexicales :

- la substitution synonymique
- la substitution périphrastique

4.3.0.0. Deux phrases peuvent différer entre elles uniquement par des synonymes "locaux".

Mais pour pouvoir discuter les problèmes de la paraphrse synonymique, il faut d'abord étudier les différents types de synonymies. Une double opposition s'établit :

- synonymie complète /vs/ synonymie incomplète
- synonymie absolue /vs/ synonymie relative

On entend par synonymie complète celle qui met en relation deux termes qui ont le même sens cognitif (dénotatif) et la même valeur affective (connotative):

Avant-hier il n'était pas encore parti.

Il y a deux jours il n'était pas encore parti.

La synonymie incomplète s'établit entre deux termes qui présentent la même formule sémique (ou des formules quasi-identiques) et des valeurs connotatives différentes. Ces valeurs peuvent être:

- de nature affective :

enfant est un terme neutre, tandis que bambin est marqué du point de vue affectif / + tendresse / ;

figure, visage sont neutres, frimousse, minois sont des termes mélioratifs, trogne, gueule, mufle sont péjoratifs ;

un vieux c'est un terme neutre, un vieillard marque le respect, une vieille baderne est un terme de mépris.

- de nature stylistique fonctionnelle (registres et niveaux de langue) :

Son bureau était couvert de livres. (neutre)

Son bureau était couvert de bouquins. (familier)

Cette longue marche nous a épuisés. (neutre)

Cette longue marche nous a crevés. (populaire)

infortuné (soutenu) / malheureux (standard)

firmament (soutenu) / ciel (courant)

épiderme (scientifique) / peau (courant)

Les synonymes absolus sont ceux qui peuvent se substituer l'un à l'autre dans n'importe quel contexte,les synonymes partiels ceux qui se trouvent sous la dominance du contexte. Dans la majorité des cas,deux lexèmes se trouvent en relation de synonymie partielle (parasynonymie),ce qui fait qu'ils ne sont pas interchangeables dans tous les contextes :

travail et labeur sont des synonymes : vivre de son travail/labeur

mais : travaux publics (*labeurs publics); travaux forcés (*labeurs forcés)

triomphe et victoire : remporter une victoire (*remporter un triomphe) ; un air de triomphe (*un air de victoire).

enfler et gonfler :

Le vent {enfle / gonfle} les voiles du bateau. (DFC)

L'orateur {enfle / *gonfle} la voix.

Le chagrin lui {gonfle / *enfle} le coeur.

Entre les différents lexèmes susceptibles de se substituer l'un à l'autre dans un contexte déterminé,sans que cette modification entraîne un changement sur le plan de l'information (référence),il existe des relations d'implication,qui s'avèrent d'une très grande importance dans la didactique des langues secondes. Dans un ensemble synonymique,l'un des termes est plus général,l'autre (les autres) plus spécifique(s). Le terme plus général est superordonné aux termes plus spécifiques ; on dit qu'il est l'h y p é r o n y m e des autres termes qui sont ses h y p o n y m e s. Ainsi,blé entretient avec céréale un rapport sémantique d'implication : blé est un hyponyme de céréale. En même temps,blé,seigle,avoine,maïs,riz,etc. sont des co-hyponymes, étant tous les hyponymes de céréale.

Le problème de l'hyponymie peut être traité en termes d'inclusion des classes : si X est la classe des céréales et Y la classe du blé, on peut dire que X inclut strictement Y (J.LYONS,1978 : 236).

L'hymonymie établit une rapport d'implication unilatérale (asymétrique) : l'hyponyme implique le terme qui lui est superordonné, mais l'inverse ne se vérifie pas. Ainsi, masure implique maison, mais maison n'implique pas masure. Cela ne veut pas dire que l'hypéronyme puisse se substituer automatiquement à son hyponyme pour former un couple paraphrastique :

Dans ce quartier, il n'y avait autrefois que des masures.
*Dans ce quartier, il n'y avait autrefois que des maisons.

Dans ce cas, le sens de l'hyponyme peut être considéré comme le produit du sens d'un mot superordonné et d'un (ou plusieurs) modificateur(s), potentiel(s) ou réel(s). Le sens de "masure" est le produit du sens "maison" + "vieille et délabrée". Au moment où le terme superordonné est accompagné de ses modificateurs, il peut se substituer à son hyponyme pour former un couple paraphrastique :

Dans ce quartier, il n'y avait autrefois que des masures. =
Dans ce quartier, il n'y avait autrefois que de vieilles maisons délabrées.

L'hyponymie est une relation transitive : si X est un hyponyme de Y et Z un hyponyme de Y, alors X est un hyponyme de Z : camélia est un hyponyme de fleur, fleur est un hyponyme de plante camélia est un hyponyme de plante.

Les hyponymes peuvent s'insérer dans une phrase analytique : La camélia est une sorte de fleur.

Les relations d'implication organisent le lexique d'une langue d'une manière hiérarchique. Cette structuration se révèle très importante pour l'enseignement progressif du lexique de la langue étrangère.

4.3.0.1. Un autre type de substitution qui conduit à la constitution d'ensembles paraphrastiques est la p é r i p h r a s e.

Nous devons préciser qu'en didactique des langues le terme de "paraphrase" est souvent employé dans le sens plus restreint de "périphrase explicative" (A.LAMY,1975 : 13):

Une porte extérieure = Une porte qui s'ouvre sur le hehors
Une ceinture de sécurité = Une ceinture qui assure la sécurité

Certains auteurs refusent pourtant d'accorder le statut de paraphrase à ce genre d'explications : "On écarte l'interprétation de la paraphrase en tant que "explication ou formulation plus claire d'une phrase précédente" (M.COYAUD,1972 : 113).

L'une des formes les plus importantes pour l'enseignement d'une langue seconde est la d é f i n i t i o n l e x i c a l e qui se présente comme une périphrase synonymique du défini exhibant les éléments constituant le "sens " du mot défini" (B.FRADIN et J. MARANDIN,1979 : 60).

La définition lexicale fait intervenir la hiérarchisation implicative du lexique parce qu'elle met en rapport un hyponyme (le terme défini) avec le terme qui lui est superordonné (le définissant) accompagné de déterminants qui le précise.

L'étude de la définition lexicale se situe au coeur des problèmes théoriques et pratiques les plus préoccupants. C'est une erreur assez répandue que de croire que les définitions sont l'apanage des spécialistes et qu'elles appartiennent en exclusivité au discours scientifique. La phrase définitoire,dans ses diverses formes,est à ce point intégrée à l'activité communicative courante qu'il devient indispensable de maîtriser ses mécanismes si l'on veut manier spontanément la langue étrangère. Certes,il y a une différence notable de précision entre les définitions scientifiques et celles de la langue courante,mais il existe entre elles des transitions continues. "Comme paraphrase,la définition est soit scientifique,soit non scientifique. La paraphrase non scientifique caractérise le fonctionnement quotidien du discours où la relation entre dénomination et définition est une simple équiva-

lence (identité sémique partielle) ; en revanche, la paraphrase scientifique s'inscrit au niveau du métalangage et appelle une identité totale" (A.J.GREIMAS et J.COURTÉS,1979 : 86).

Les définitions sont d'importants instruments, non seulement dans l'acquisition du savoir encyclopédique mais aussi dans l'acquisition d'une compétence linguistique.

L'étude de la définition peut être abordée sous différents angles, dont quelques uns seulement intéressent directement l'activité didactique :

- la structuration syntaxique des phrases définitionnelles;
- l'interprétation sémantique des définitions lexicales;
- le rôle de la définition dans l'enseignement du lexique de la langue étrangère.

Il existe un répertoire assez large de structures définitionnelles qui forment des ensembles paraphrastiques:

- des phrases équatantes, qui établissent une équivalence entre le défini et le définissant :

  <u>Un algorithme est un ensemble de règles opératoires propres à un calcul.</u>

  <u>Un ensemble de règles opératoires propres à un calcul est un algorithme.</u>

- des structures relatives :

  <u>Un algorithme, qui est un ensemble de règles opératoires</u>...

- des structures appositives :

  <u>Un algorithme, un ensemble de règles opératoires</u> ...

- des structures explicatives contenant des articulateurs spécifiques du discours scientifique :

  <u>Un algorithme, c'est-à-dire un ensemble de règles opératoires</u>..

- des structures comportant un verbe épistémique :

  <u>Par algorithme on entend un ensemble de règles opératoires</u>...

Ces différentes structures sont employées dans l'introduction des termes nouveaux du lexique de la langue étrangère.

Dans l'histoire des idées on a répertorié plusieurs classes de définitions. Ainsi, une première distinction oppose la défini-

tion n o m i n a l e,qui est le résultat d'une activité de dénomination par laquelle on attribue un nom à un signifié connu à la définition s é m a n t i q u e,qui est une paraphrase d'un nom dont le signifiant est connu. Dans le domaine didactique,ce sont surtout les définitions sémantiques qui présentent un intérêt direct pour l'activité en classe de langue.

Une deuxième distinction sépare les définitions d'a n a l y s e des définitions d ' i n t r o d u c t i o n (F.KIEFER,1974 : 51). Utilisé de préférence par les lexicographes,le premier type de définition n'est que l'assertion d'une équivalence entre le défini et le définissant.

Quant au deuxième type,il consiste en une opération métalinguistique par laquelle on transforme un système L en un système L'. La définition d'introduction a pour effet de réduire les expressions de L' aux expressions de L (F.KIEFER,1974 : 51). Elle est fondée sur les relations d'hyponymie,largement mises à profit dans l'introduction des vocables nouveaux. Par une équivalence établie entre un terme X et un autre terme Y,qui dans la plupart des cas est l'hypéronyme de X suivi d'un (ou de plusieurs) déterminant(s),le vocable inconnu X est réduit à son équivalent connu Y. Le lexique employé pour introduire ces mots nouveaux est constitué d'éléments qui se caractérisent par un indice d'utilité très élevé. Ainsi,les définitions du Dictionnaire fondamental de la langue française de G.GOUGENHEIM (1958) (v.supra 2.4.0.0.) ont été formulées à partir d'une liste de définissants comprenant d'une part les mots du premier degré du Français Fondamental et d'autre part des mots moins usuels mais ayant une grande puissance définitionnelle. Ce sont des termes génériques,abstraits ou concrets, expliqués à l'aide de mots très fréquents et permettant de ranger sous des rubriques générales les mots du dictionnaire :

substantifs : action,activité,aliment,boisson,édifice,état, instrument,liquide,matière,objet,qualité,quantité,récipient,science,sentiment,véhicule,vêtement, etc.

adjectifs : cardinal, domestique, liquide, matériel, moral, particulier, etc.

verbes : exister, marquer, se rapporter, transporter, etc.

Ex. Le pain, les légumes, la viande sont des aliments.

L'amour, la peur sont des sentiments.

Du point de vue de la structuration sémantique de la périphrase définitoire on distingue trois types de définitions (A.J. GREIMAS et J.COURTÉS, 1979 : 86) :

- des définitions taxinomiques, constituées par l'ensemble des qualifications :

argent = beau métal de couleur blanche

(G.GOUGENHEIM, Dictionnaire fondamental)

- des définitions fonctionnelles, qui précisent la valeur d'usage d'un objet :

arme = instrument qui sert à blesser

(Ibid.)

- des définitions par génération, qui expliquent les objets par leur mode de génération :

fruit = ce que produisent les plantes après les fleurs

(Ibid.)

On voit facilement quel peut être le réflexe de la définition dans l'enseignement d'une langue étrangère : on exploite systématiquement l'interprétation des signes d'une langue par d'autres signes appartenant à la même langue. La paraphrase de type périphrastique permet d'utiliser les relations que le signe entretient non pas avec la chose qu'il désigne mais avec les autres signes.

4.3.1. La paraphrase syntaxique. Par la paraphrase syntaxique on met en rapport :

- des phrases équivalentes dans leur contenu informationnel
- des phrases reliées par une transformation régulière (gouvernée par une règle constante).

4.3.1.0. La classe des paraphrases substitutives se divise en deux sous-catégories : les substitutions c a n o n i q u e s, fondant la définition même de l'élément substitué et les substitu-

tions o p t i o n n e l l e s,qui permettent de paraphraser,plus ou moins rigoureusement,la proposition contenant la substitution canonique (M.COYAUD,1972 : 84) :

Si Jean est venu,il n'est pas venu seul.

Quoique Jean soit venu,il n'est pas venu seul. } paraphrase canonique

Sans doute,Jean est venu mais il n'est pas venu seul.

Je veux bien que Jean soit venu,mais il n'est pas venu seul.

Oui,Jean est venu,n'empêche qu'il n'est pas venu seul.

Même si Jean est venu,il n'est pas venu seul. } paraphrases optionnelles

(apud M.COYAUD,*Ibid.*)

Certains couples paraphrastiques sont obtenus par la simple p e r m u t a t i o n des éléments constitutifs :

Il ne viendra plus jamais. = Il ne viendra jamais plus.

L'opposition qui résulte de la différence de plan d'incidence négative peut s'annuler dans le cas de certains auxiliants de modalité puissancels ou déontiques. Le déplacement de la négation de l'auxiliant modal sur le prédicat dictal n'entraîne pas de modification informationnelle,de sorte que ces phrases peuvent être considérées comme des paraphrases :

Il ne faut pas fumer. = Il faut ne pas fumer.

La constitution du couple paraphrastique est soumise à des conditions telles que : le thème de l'auxiliant et la valeur modale de l'auxiliant. Ainsi,pour le verbe pouvoir,la permutation de la négation correspond à une modification sémantique :

Vous pouvez ne pas parler.(facultatif) / Vous ne pouvez pas parler.(impossible ou interdit)

La verbe devoir n'est indifférent au changement du plan d'incidence négative que pour sa valeur déontique :

Il ne doit pas s'absenter. = Il doit ne pas s'absenter.

adjectifs : cardinal, domestique, liquide, matériel, moral, particulier, etc.

verbes : exister, marquer, se rapporter, transporter, etc.

Ex. Le pain, les légumes, la viande sont des aliments.

L'amour, la peur sont des sentiments.

Du point de vue de la structuration sémantique de la périphrase définitoire on distingue trois types de définitions (A.J. GREIMAS et J.COURTÉS,1979 : 86) :

- des définitions taxinomiques, constituées par l'ensemble des qualifications :

argent = beau métal de couleur blanche

(G.GOUGENHEIM, Dictionnaire fondamental)

- des définitions fonctionnelles, qui précisent la valeur d'usage d'un objet :

arme = instrument qui sert à blesser

(Ibid.)

- des définitions par génération, qui expliquent les objets par leur mode de génération :

fruit = ce que produisent les plantes après les fleurs

(Ibid.)

On voit facilement quel peut être le réflexe de la définition dans l'enseignement d'une langue étrangère : on exploite systématiquement l'interprétation des signes d'une langue par d'autres signes appartenant à la même langue. La paraphrase de type périphrastique permet d'utiliser les relations que le signe entretient non pas avec la chose qu'il désigne mais avec les autres signes.

4.3.1. La paraphrase syntaxique. Par la paraphrase syntaxique on met en rapport :

- des phrases équivalentes dans leur contenu informationnel
- des phrases reliées par une transformation régulière (gouvernée par une règle constante).

4.3.1.0. La classe des paraphrases substitutives se divise en deux sous-catégories : les substitutions c a n o n i q u e s, fondant la définition même de l'élément substitué et les substitu-

tions o p t i o n n e l l e s,qui permettent de paraphraser,plus ou moins rigoureusement,la proposition contenant la substitution canonique (M.COYAUD,1972 : 84) :

Si Jean est venu,il n'est pas venu seul.

Quoique Jean soit venu,il n'est pas venu seul. (paraphrase canonique)

Sans doute,Jean est venu mais il n'est pas venu seul.
Je veux bien que Jean soit venu,mais il n'est pas venu seul.
Oui,Jean est venu,n'empêche qu'il n'est pas venu seul.
Même si Jean est venu,il n'est pas venu seul.
(paraphrases optionnelles)

(apud M.COYAUD,Ibid.)

Certains couples paraphrastiques sont obtenus par la simple p e r m u t a t i o n des éléments constitutifs :

Il ne viendra plus jamais. = Il ne viendra jamais plus.

L'opposition qui résulte de la différence de plan d'incidence négative peut s'annuler dans le cas de certains auxiliants de modalité puissancels ou déontiques. Le déplacement de la négation de l'auxiliant modal sur le prédicat dictal n'entraîne pas de modification informationnelle,de sorte que ces phrases peuvent être considérées comme des paraphrases :

Il ne faut pas fumer. = Il faut ne pas fumer.

La constitution du couple paraphrastique est soumise à des conditions telles que : le thème de l'auxiliant et la valeur modale de l'auxiliant. Ainsi,pour le verbe pouvoir,la permutation de la négation correspond à une modification sémantique :

Vous pouvez ne pas parler.(facultatif) / Vous ne pouvez pas parler.(impossible ou interdit)

La verbe devoir n'est indifférent au changement du plan d'incidence négative que pour sa valeur déontique :

Il ne doit pas s'absenter. = Il doit ne pas s'absenter.

tandis que la valeur inférentielle du même auxiliant ne se prête pas à la mise en forme du couple paraphrastique par la simple permutation de l'indice négatif :

Il ne doit pas l'apprécier (inférentiel) / Il doit ne pas l'apprécier (déontique).

Il est très rare que des changements d'ordre séquentiel ne correspondent pas à des topicalisations différentes,là où d'autres conséquences plus profondes ne sont pas à signaler. La permutation des déterminants spatiaux,par exemple,est presque toujours accompagnée d'une modification corrélative de sens :

Tu dois fumer dans cette pièce. / Dans cette pièce tu dois fumer.

La première phrase peut signifier que "si tu veux fumer tu dois aller dans cette pièce",tandis que la seconde signifie "si l'on se trouve dans cette pièce on est obligé de fumer".

Un autre procédé paraphrastique est l' e f f a c e m e n t : certains constituants de la phrase peuvent être réduits sans conséquence pour le contenu informationnel. Le plus souvent,c'est le verbe être qui est réduit :

Le voisin qui est à droite = le voisin de droite

4.3.1.1. Les phrases d'un couple paraphrastique peuvent être reliées par une relation constante,ce qui implique l'existence d'une règle qui spécifie les conditions du passage d'une phrase à l'autre. C'est le cas de transformations telles que :

- la nominalisation
- l'épithétisation
- la topicalisation

4.3.1.1.0. La n o m i n a l i s a t i o n est une transformation qui agit sur deux phrases transformées en une seule phrase complexe à la suite d'une série d'opérations. Une phrase à verbe fini est convertie en un syntagme nominal,qui sera ensuite enchâssé dans la phrase dite "matrice". Les deux phrases sources et la phrase qui en résulte se trouvent en relation de paraphrase parce

que l'information est préservée par la transformation. Il existe plusieurs catégories de nominalisations, établies d'après les mécanismes syntaxiques qui entrent en jeu (B.POTTIER et al., 1973 : 340):

- des nominalisations affixales :
  - à base adjective :

    Ce traitement est efficace. Cela se constate tout de suite. ⟶ L'efficacité de ce traitement se constate tout de suite. (in R.LAGANE, DFC)
  - à base verbale :

    L'attaque fut violente. Cela fit peur. ⟶ La violence de l'attaque fit peur. (Ibid.)
- des nominalisation infinitivales :

  On sort avant huit heures. Cela est impossible. ⟶ Sortir avant huit heures est impossible.
- des nominalisations simples, dans lesquelles le syntagme nominal demeure intact ; c'est le cas, par exemple, des phrases possessives :

  Pierre a un livre. ⟶ Le livre de Pierre
- des nominalisation "par le fait que" (J.DUBOIS et F.DUBOIS-CHARLIER, 1970 : 285):

  Il n'est pas là. Cela m'inquiète. ⟶ Le fait qu'il ne soit pas là m'inquiète.

La nominalisation entraîne des modifications sur le plan des déterminants (transposition ou changement de classe grammaticale):

Il marche lentement. - Sa marche lente.

4.3.1.1.1. La transformation d'é p i t h é t i s a t i o n consiste à convertir un syntagme nominal en adjectif (épithétisation simple), ou une proposition à verbe fini en adjectif :

La zone de la frontière ⟶ La zone frontalière

On ne peut pas accepter ce projet. ⟶ Ce projet est inacceptable.

4.3.1.1.2. Si dans le cas des paraphrases obtenues par substitution, par permutation, par effacement, par nominalisation ou par épithétisation on peut parler d'une invariance de contenu informationnel et même d'une invariance de sens, lorsqu'on analyse la paraphrase par t o p i c a l i s a t i o n des difficultés surgissent, qui mettent en cause la notion même de paraphrase. La conscience de l'interdépendance sémantique des phrases d'une langue L n'échappe à aucun locuteur de cette langue, mais il s'agit de voir exactement en quoi consiste la différence qui sépare entre eux les termes d'un ensemble paraphrastique. On considère que deux phrases qui ne diffèrent que par leur topicalisation sont des paraphrases l'une de l'autre, mais en même temps on reconnaît à la topicalisation le statut d'une composante syntaxique ayant des répercussions sémantiques. Il s'agit dans ce cas de paraphrases modulées (ou M paraphrases dans la terminologie de J.DERVILLEZ-BASTUJI).

Avant de discuter dans le détail les différents cas de paraphrases par topicalisation, il serait peut-être utile de préciser qu'il ne s'agit pas seulement d'un changement sur le plan des structures superficielles (ayant des incidences sémantiques), mais bien d'un déplacement fondamental qui affecte la signification même de l'énoncé, en faisant intervenir les paramètres énonciatifs. De la phrase appréhendée en tant que produit, à travers les modifications qu'elle peut subir sans modification de la charge informationnelle, on arrive à un territoire qui est soumis à la pression du choix de l'énonciateur. Celui-ci opère une sélection parmi les éléments qui constituent la structure informelle de l'énoncé. La topicalisation apparaît ainsi comme une modalité de message.

La première opération que le sujet énonçant effectue c'est de choisir une unité informationnelle comme point de départ de son énoncé : c'est le t h è m e (ou t o p i q u e) de son énoncé, le reste sera le r h è m e (ou c o m m e n t a i r e) de ce thème. Le choix de l'un des arguments du verbe comme thème s'appelle,

s'il s'agit d'une phrase assertive non emphatique, thématisation (ou topicalisation) p r i m a i r e . Dans ce genre de phrase, le topique est le sujet grammatical. La thématisation s e c o n d a i r e (ou opération de topicalisation) déplace par une transformation régulière un constituant autre que le sujet grammatical en tête de la phrase (J.DERVILLEZ-BASTUJI,1982 : 17).

La topicalisation secondaire, celle qui porte sur un constituant autre que le sujet, revêt plusieurs formes :

- la topicalisation par e m p h a s e

Un jeu d'options s'offre au locuteur qui peut structurer son énoncé de telle manière qu'un élément devienne le point de départ. Ces options relèvent de la modalisation parce qu'elles trahissent une certaine attitude de l'énonciateur.

La topicalisation par emphase connaît plusieurs types de réalisations :

- l'extraposition, par laquelle on déplace un constituant en tête de phrase et on le reprend sous la forme d'un pronom :

J'ai lu ce livre. - Ce livre, je l'ai lu.

Cette lettre, tu l'a envoyée, oui ou non ?

Aimable, il l'est.

En général, il faut distinguer entre un ordre de mots neutre, appelé ordre "grammatical" et un ordre "psychologique", qui résulte de l'exploitation des virtualités séquentielles relevant du choix de l'énonciateur. Sur le plan de la structuration de la phrase, l'ordre psychologique se manifetse par l'emploi de certains artifices, qui permettent de replacer les constituants suivant une préférence de présentation: déplacement du constituant, pause de détachement, reprises ou anticipations pronominales :

Paul, je l'ai vu hier. - Je l'ai vu hier, Paul

Je n'y comprends rien à toutes ces choses-là. - (A) toutes ces choses-là, moi je n'y comprends rien.

Le fait que ce genre de topicalisation n'affecte pas seulement le constituant détaché a déjà été signalé par les grammairiens : "On dit communément que c'est le terme détaché et repris (ou antici-

pé) par le pronom qui est mis en relief par la segmentation. Il paraît plus juste de dire que par ce moyen on obtient à la fois la mise en relief du terme détaché et du verbe (pour lequel d'ailleurs, les autres moyens ne valent pas) ou plutôt, ce procédé retentit sur l'ensemble de la phrase, dont la signification se trouve quelque peu modifiée à partir de l'intention du sujet parlant" (N.STEINBERG, 1966 : 67).

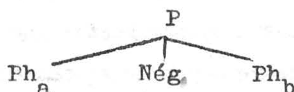
- la prédication (clivage), opération d'enchâssement d'une relative accompagné de l'extraction d'un des syntagmes nominaux de cette relative :

Il partira demain à 5 h. - C'est demain à 5 h qu'il partira. - C'est à 5 h qu'il partira demain. - C'est lui qui partira demain à 5 h.

Par l'opération de pseudo-clivage on déplace en tête de la phrase un syntagme nominal qui affecte la forme d'une relative ayant comme antécédent un démonstratif personnel ; il existe dans toute phrase pseudo-clivée une "tête de phrase" suivie d'une relative restrictive :

Pierre a acheté ce livre. - Ce que Pierre a acheté c'est ce livre. - Celui qui a acheté ce livre est Pierre. - Pierre est celui qui a acheté ce livre.

Conçue comme un procédé fondé sur le contraste positif / négatif que l'on établit entre un constituant d'une phrase a et un autre constituant appartenant à une phrase b, l'emphase peut être représentée par le diagramme suivant :



Les phrases clivées présentent par rapport aux phrases non clivées qui leur correspondent des différences d'implication conversationnelle qui résultent de la négation implicite que contiennent les premières. Ainsi, dans les deux phrases suivantes

Pierre a lu ce livre. - C'est ce livre que Pierre a lu.

on peut remarquer que la première n'exclut pas la possibilité

que Pierre ait lu d'autres livres également, tandis que la phrase clivée semble exclure cette possibilité dans la circonstance évoquée par ces énoncés. Remarquons également que les phrases à structure emphatique sont beaucoup plus profondément ancrées sur la situation communicativé que les phrases assertives neutres correspondantes (F.KIEFER,1974 : 145).

• la topicalisation p a s s i v e

Cette topicalisation est conditionnée par la nature du verbe transitif engagé dans la phrase :

On a examiné ce problème avec la plus grande attention. - Ce problème a été examiné avec la plus grande attention.

La passivation apporte non seulement une podification de la relation actancielle, elle peut conduire aussi à des changements d'ordre cognitif, auquel cas la relation paraphrastique s'efface.

• la topicalisation i m p e r s o n n e l l e

La forme impersonnelle apparaît comme suite de l'application d'une opération d'extraposition (tough movement):

Il est amusant de voir ces vieux films. - Ces vieux films sont amusants à voir.

Quelqu'un est venu pendant votre absence. - Il y a quelqu'un qui est venu pendant votre absence.

Tout comme les phrases topicalisées par emphase ou par passivation, les phrases impersonnelles présentent des différences de sens par rapport aux phrases personnelles qui leur correspondent. La structure impersonnelle tend à placer l'événement en position de thème, donc le rapport thème-rhème se trouve modifié de cette manière.

Dans d'autres cas, des informations différentes peuvent être transmises par les phrases du couple personnel/impersonnel. Ainsi, dans les phrases suivantes :

Jean semble tirer sur Bill. - Il semble que Jean tire sur Bill. (apud F.KIEFER,1974 : 133)

il existe une opposition du type perception directe / perception médiatisée.

4.3.2. La paraphrase lexico-syntaxique. Le changement d'item lexical accompagné d'une réorganisation syntaxique peut être constitutif d'une relation de paraphrase. L'identité informationnelle ainsi obtenue met en lumière les rapports constants,formulables en règles,entre lexique et syntaxe.

La paraphrase lexico-syntaxique revêt plusieurs formes :

- paraphrase obtenue par dérivation syntaxique
- paraphrase obtenue par la réorganisation du schéma actanciel (items à constructions multiples)
- paraphrase par double antonymie
- paraphrase transpositive.

4.3.2.0. Une forme spéciale de paraphrase périphrastique est l'équivalence d'un verbe simple avec une construction formée d'un verbe opérateur suivi d'un nominal appartenant à la même famille lexicale que le verbe simple. Le couple paraphrastique oppose ainsi une structure incorporante (le verbe simple) à une structure non incorporante (analytique). On parle dans ce cas de "dérivation syntaxique par verbe opérateur" (M.GROSS,1974 : 110):

caresser - faire des caresses
rêver - faire des rêves
sauter - faire des sauts
crier,hurler - pousser des cris,des hurlements
Cela suffit à mes besoins. - Cela est suffisant à mes besoins.

La substitution du verbe simple par la périphrase à verbe opérateur entraîne aussi,dans certains cas,la modification de la structure actancielle :

Pierre complimente Marie sur sa mine. - Pierre fait des compliments à Marie sur sa mine.
Ceci a (étonné ,irrité,ruiné) Marie. - Ceci a fait (l'étonnement,l'irritation,la ruine) de Marie.

(apud M.GROSS,1974 : 110)

La substitution périphrastique peut s'accompagner de transpositions : le déterminant adverbial devient déterminant adjectival

(transposition corrélative) :

Pierre aime Marie aveuglément. - Pierre porte un amour aveugle à Marie.

On voit que,par ce procédé,on arrive à "grouper entre elles des phrases qui comporteraient les mots d'une même famille morphologique,ce qui pourrait mener à des paradigmes syntaxiques" (M.GROSS,1974 : 109).

4.3.2.1. Certains items lexicaux se prêtent à des constructions différentes qui se maintiennent à l'intérieur de paramètres sémantiques constants. Le plus souvent la variation de construction consiste en une réorganisation du schéma actanciel.

C'est le cas des des verbes "symétriques",caractérisés par une symétrie bilatérale qui permet la permutation des constituants de la phrase et le passage du transitif factitif à l'intransitif :

Le froid durcit la terre. - La terre durcit au froid.

Le soleil sèche l'argile. - L'argile sèche au soleil.

Le soleil fond la neige. - La neige fond au soleil.

C'est le cas aussi de certains verbes (fourmiller,grouiller, pulluler) qui admettent la permutation du sujet et du locatif :

Le jardin grouille de vers. - Les vers grouillent dans le jardin.

Les fautes d'orthographe fourmillent dans ses devoirs. - Ses devoirs fourmillent de fautes d'orthographe.

Certains autres verbes admettent une double construction : objet direct ou objet indirect (l'actant est le même, mais il revêt en surface des formes différentes) :

Paul paie à Marie cent francs pour cet objet. - Paul paie Marie cent francs pour cet objet. (apud M.GROSS,1974 : 68)

Il existe des unités adjectivales qui peuvent s'inscrire dans une phrase impersonnelle ou dans une phrase personnelle dont le sujet est le complément d'objet de la phrase impersonnelle,les deux structures portant la même information et ayant le même sens :

Il est difficile de réaliser ce projet.-Ce projet est difficile à réaliser.

4.3.2.2. La paraphrase par double antonymie repose sur le jeu des oppositions de négation lexicale et/ou grammaticale et d'inversion antonymique (R.MARTIN,1976 : 102 sqq.). Deux phrases qui contiennent deux éléments antonymes peuvent devenir,dans certaines conditions,des paraphrases.

La paraphrase par double négation fait intervenir plusieurs types de négations : grammaticale (NÉG),lexicale (nég); les combinaisons possibles sont les suivantes :

NÉG + NÉG :

Il est probable qu'il viendra. - Il n'est pas probable qu'il ne vienne pas.

NÉG + nég (inv) :

Il est probable qu'il dit la vérité. - Il n'est pas probable qu'il mente.

nég + NEG :

Il est probable qu'il viendra. - Il est improbable qu'il ne vienne pas.

nég + nég (inv.) :

Il est probable qu'il dit la vérité. - Il est improbable qu'il mente.

Notons également que des différences de vision peuvent être attachées à ces variations qui résultent des jeux de négations et d'inversions.

Il existe aussi des couples paraphrastiques qui reposent sur une antonymie lexicale d'inversion et dont la constitution est soumise à des contraintes systématiques ou idiosyncrasiques. On distingue plusieurs classes d'inversions qui peuvent contracter des relations paraphrastiques (R.MARTIN,1976 : 109 sqq.):

- une inversion spatio-temporelle :

X est à gauche de Y = Y est à droite de X

X est devant Y = Y est derrière X

X a lieu avant Y = Y a lieu après X

- une inversion de direction de mouvement :

X prête quelque chose à Y = Y emprunte quelque chose à X

X vend quelque chose à Y = Y achète quelque chose à X

- une inversion de relation généalogique (réciprocité):

X est le mari de Y = Y est la femme de X

- une inversion quantitative (numérique) :

X est le double de Y = Y est la moitié de X

- une inversion d'intensité :

X mange plus que Y = Y mange moins que X

Les paraphrases de ce genre sont des modulations qui font voir une certaine appréhension de la réalité par le sujet.

4.3.2.3. Certaines modifications syntaxiques peuvent entraîner des transpositions :

Paul croit difficilement qu'il puisse le faire. - Il est difficile pour Paul de croire qu'il puisse le faire.

(apud M.GROSS,1974 : 68)

Il existe plusieurs types de transpositions intralinguales, qui sont autant de ressources de variations stylistiques :

- des transpositions incidencielles :

Paul a entièrement confiance en Marie. - Paul a une entière confiance en Marie. (apud.M.GROSS,1974 : 60)

- des transpositions corrélatives :

Elle tressaillit imperceptiblement. - Elle eut un imperceptible tressaillement.

- des transpositions inversées :

le bleu-vert limpide du ciel - la limpidité bleu-vert du ciel

- des transpositions chassé-croisé :

Il répondit en grognant. - Il grogna une réponse.

Il longea le quai en courant. - Il courut le long du quai.

L'étude des transpositions est de nature à mettre en valeur les rapports entre l'invariance de sens et les variations de structure syntaxique ; elle est, de ce point de vue un excellent

exercice stylistique.

4.4. La pratique de la paraphrase

Si les sujets natifs ont une intuition de la paraphrase,ceux qui apprennent une langue étrangère doivent acquérir la compétence de paraphrasage par des procédés qui nécessitent la mise en forme de techniques spéciales.

La constitution des ensembles d'exercices de paraphrase implique deux opérations distinctes mais complémentaires :

- une organisation de la grammaire fondée sur le regroupement des structures par ensembles paraphrastiques;
- la composition des exercices proprement dits qui,à la différence des exercices structuraux avec lesquels ils présentent de nombreux points communs,sont plus systématiquement sémantisés et peuvent constituer un bon point de départ pour les exercices qui concernent les énoncés"longs" (compréhension et production de textes).

Chaque type de relation paraphrastique peut faire l'objet de batteries d'exercices appropriés,distingués d'après la nature des faits décrits. Une autre classification repose sur la nature des objectifs poursuivis : l'acquisition des structures grammaticales ou celle des structures lexicales.Cette distinction,artificielle pour l'essentiel,présente pourtant un intérêt didactique. Dans la manipulation des structures,on peut travailler sur le lexique en conservant la structuration syntaxique des énoncés ou modifier l'organisation syntaxique,le lexique étant constant (v. par exemple les items à constructions multiples). Dans la grande majorité des cas,l'insertion lexicale a des conséquences importantes non seulement pour le sens de la phrase,mais aussi pour la structuration des constituants syntaxiques. Le régime des verbes synonymes,par exemple,peut être différent :

se rappeler quelque chose / se souvenir de quelque chose

s'immiscer dans les affaires d'autrui / se mêler des affaires d'autrui

abonder en fruits / regorger de fruits,etc.

Il faudra par conséquent trouver une solution capable d'assurer le traitement unitaire du rapport grammaire - lexique. Toutes les fois que l'on devra travailler sur des énoncés longs il faudra adopter une démarche intégrante fondée sur l'interdépendance syntaxe-lexique.

4.4.0. Paraphrase et enseignement du lexique. Dans l'enseignement du lexique de la langue étrangère,la paraphrase peut être utilisée dans deux directions :

- l'enrichissement du répertoire lexical
- le développement de l'expression par un emploi correct et nuancé des vocables acquis.

Pour atteindre le premier objectif,on fait appel à la définition lexicale d'introduction : à partir d'un noyau lexical très usuel et d'un répertoire limité de termes génériques (les définissants) on enrichit le vocabulaire des enseignés par des réductions successives des termes nouvellement introduits aux mots déjà connus et assimilés. Ainsi,le verbe gronder (intransitif) peut être introduit par une périphrase explicative qui,en principe,est censée ne contenir que des mots connus : faire un grand bruit sourd. Ce nouveau verbe est ensuite inséré dans une phrase usuelle non ambiguë,qui fait intervenir aussi des mots appartenant au même champ associatif : Quand on approche de la côté,on entend la mer gronder (G.GOUGENHEIM,Dictionnaire fondamental).

Pour introduire des vocables inconnus des élèves on peut utiliser aussi la paraphrase par double antonymie : petit "qui n'est pas grand","qui n'est pas haut","qui n'est pas important" (Ibid.)

A l'aide du même procédé on peut vérifier la compréhension des vocables nouveaux : on peut demander aux apprenants d'expliquer un mot en utilisant le répertoire lexico-grammatical dont il dispose et de l'introduire ensuite dans une phrase suffisamment particularisée pour qu'il n'y ait pas double lecture possible.

Quant au développement de l'expression, il implique une connaissance plus approfondie des relations d'implication qu'entretiennent les mots du lexique étranger.

Les exercices de substitution synonymique doivent être construits sur la base d'une analyse sémique ayant pour objet la décomposition du sens des termes formant un ensemble synonymique en traits pertinents (sèmes). Ainsi, l'ensemble lexical former par les verbes trembler, frissonner, grelotter contient des traits communs, mais les deux dernières unités ajoutent des précisions supplémentaires : frissonner "trembler légèrement de froid", grelotter "trembler violemment de froid" (S.FAÏK,1977 : 16).

Un exercice de synonymie implique la manipulation d'une structure, c'est-à-dire d'une phrase constituée, ce qui limite considérablement les possibilités de substituer un terme à l'autre sans modification corrélative de sens. La substitution synonymique s'effectue dans des conditions restrictives qu'il faut préciser pour chaque lexème. Il s'agit là de deux limitations essentielles, qui relèvent d'une part des valeurs connotatives et d'autre part des restrictions sélectives.

L'analyse du sens fait ressortir le fait que le sémème contient aussi des éléments qui fournissent des indications sur l'énonciateur et sur l'instance énonciative (en premier lieu les relations interpersonnelles). Ainsi, certains mots trahissent l'attitude dépréciative du sujet parlant, d'autres mots marquent une attitude affective favorable, d'autres enfin sont marqués du point de vue du registre de langue (quotidien, familier, etc.). Le mot harpie contient le trait / + Péjoratif / "femme très méchante, violente et coléreuse", tandis que ses synonymes rosse et vache sont l'un familier et l'autre populaire. Le mot minois est mélioratif "visage frais et éveillé d'enfant ou de jeune fille" (souvent accompagné d'un adjectif indiquant la délicatesse, la grâce, l'esprit): un gracieux minois (DFC).

Les sèmes se manifestent dans le contexte linguistique ou extralinguistique, qui se charge d'actualiser certains sèmes du mot

en neutralisant les autres. Par exemple, les verbes grelotter et trembler ne sont synonymes que s'ils s'appliquent à un nominal / + Animé / et s'ils sont employés dans le sens physique :

trembler
grelotter } de froid, de peur, de fièvre

Dans d'autres situations, ces deux verbes ne sont pas interchangeables, en vertu des restrictions mentionnées :

Ses lèvres tremblaient.
^{x}grelottaient.

Sa voix tremble.
^{x}grelotte.

Une lueur tremblait dans la nuit.
^{x}grelottait

Une explosion fit trembler les vitres.
^{x}grelotter

Il tremble pour les siens.
^{x}grelotte

Il résulte de ces exemples que dans l'enseignement du lexique de la langue étrangère on doit tenir compte en égale mesure des interprétants paradigmatiques et syntagmatiques d'un signe. "L'interprétant paradigmatique permet de comprendre, il donne la "signification générale" de l'unité à expliquer, mais il ne permet pas à l'élève de parler, parce qu'il ne donne pas les règles de compatibilité et d'incompatibilités syntaxiques ou situationnelles. Ce sont les interprétants "syntagmatiques" qui les lui donnerait. C'est le sens contextuel qui assure la bonne compréhension du sens substantiel" (H.BESSE, 1970 : 72).

Le danger qui menace les débutants est la généralisation abusive d'une équivalence qui ne joue que pour un contexte déterminé. Pour éliminer ce risque on peut utiliser deux types d'exercices ; les uns sont fondés sur les définitions lexicales d'introduction, les autres sur les mécanismes de la synonymie. Nous proposons ci-dessous quelques types d'exercices qui pourraient être enrichis par des exercices dépassant le cadre de la manipulation des

structures :

- des exercices de définition lexicale d'introduction :
  - Expliquez le sens du mot chétif ; introduisez-le dans une phrase qui précise ses latitudes combinatoires, sémantiques et syntaxiques.
  - Définissez : un carré, un losange, une circonférence
  - Précisez l'hypéronyme des mots suivants : livide, blême, blafard, pâle ; définissez les co-hyponymes à l'aide de cet hypéronyme.
  - Etablissez à l'aide de périphrases explicatives la différence entre effleurer et frôler.
  - Expliquez les verbes suivants à l'aide de locutions analytiques à verbe opérateur : analyser, comparer.
  - Expliquez les mots suivants à l'aide de paraphrases par double antonymie : manquer, refuser, grossier, maladroit.
- des exercices de discrimination de paraphrases :
  - Dans les phrases suivantes remplacez les mots soulignés par des synonymes et précisez les rapports que les phrases ainsi obtenues entretiennent avec les phrases initiales : Il essaya de refouler ses larmes. (contenir, retenir, étouffer, réprimer). - Nous avons fait tout le chemin à pied (parcours, trajet).
  - Classez les phrases suivantes par couples paraphrastiques: Les nuages se dispersent. - Les nuages s'amoncellent. - Le ciel se lève. - Le ciel se couvre.
- des exercices de construction de paraphrases :
  - Indiquez quelques synonymes pour les mots suivants et introduisez-les dans des phrases sémantiquement équivalentes : pauvreté, tristesse, blesser, tromper.
  - Précisez dans quelles conditions les termes suivants sont interchangeables : voie, chemin, route ; manière, façon.
  - Proposez des paraphrases pour les phrases suivantes : Il entend un pas qui s'évanouit. - Il parle à voix discrète. - Il a pris le chemin de la ville. - Passez

votre chemin.

- Donnez le contraire des mots suivants ; employez ensuite ces mots et leurs antonymes dans des phrases sémantiquement équivalentes :

  critiquer,réussir,plaire,flou,facile

- En utilisant des paraphrases d'inversion,proposez des paraphrases pour les structures comparatives suivantes :

  La traduction de Pierre est plus réussie que celle de Jean. - Jean travaille moins que Pierre.

De préférence,ces exercices seront ancrés sur la pratique des textes de conversation (exercices oraux) ou des textes de lecture (exercices écrits).

4.4.1. Paraphrase et enseignement de la grammaire. La relation de paraphrase peut être exploitée dans des techniques de manipulation des structures,dont l'objectif est d'accélérer l'acquisition de divers fragments de grammaire par leur sémantisation systématique.

A la différence des exercices de synonymie lexicale,qui font intervenir des paraphrases ponctuelles,les exercices de paraphrase grammaticale se proposent de faire ressortir les variations d'ordre syntaxique,le lexique étant constant.

Suivant la nature des faits impliqués,on peut distinguer deux types d'exercices de paraphrase :

- des exercices de substitution grammaticale relevant de la grammaire fondamentale ;
- des exercices relevant d'une grammaire du sujet (intention et attitude de l'énonciateur).

Il convient de préciser que cette distinction,assez difficile à justifier,présente toutefois un certain intérêt didactique. Elle repose sur l'idée que les opérations énonciatives constitutives de l'énoncé sont de deux types : un premier type qui consiste dans la mise en séquence de l'énoncé et un second type,qui concerne les opérations d'ancrage référentiel dans et par la situation.

En réalité,il existe très peu de cas où le choix d'une certaine structure soit sans incidence sur la signification de la phrase. Nous pouvons toujours considérer que certaines paraphrases de substitution sont "neutres" du point de vue de l'énonciateur, tandis que d'autres trahissent une prise de position très nette du sujet énonçant.

Chaque type d'opération énonciative peut servir de base à des exercices de grammaire,à la suite desquels les enseignés sont amenés à inférer les règles de fonctionnement de la langue étrangère. En pratiquant ces exercices,ils seront capables de discriminer les paraphrases et de produire des énoncés équivalents.

Nous proposons ci-dessous,à titre d'exemples,quelques types d'exercices de paraphrases grammaticales :

- des exercices impliquant la permutation des constituants de la phrase :

- Proposez des paraphrases pour les phrases suivantes en opérant des déplacements de constituants :
A une heure aussi tardive les rues de notre ville sont en général désertes. - Avec ces embouteillages un bon quart d'heure est nécessaire pour atteindre le centre de la ville. - A l'heure de la récréation,il traversa rapidement la cour pour gagner la salle des professeurs.

- Dans les phrases suivantes changez l'ordre des constituants et précisez les conséquences syntaxiques et sémantiques de ces déplacements :
Enervé,il marcha de long en large,comme un fauve en cage, tirant furieusement sur sa cigarette. - Avant-hier soir, j'étais assis avec ma femme dans notre petit salon et je lisais le journal. - Il tourna dans l'allée bordée d'épais taillis et s'arrêta devant une grande maison triste. - Son ami lui avait dit la veille que la vieille dame avait essayé de l'appeler,mais il était resté chez lui et aucun message ne lui était parvenu.

- des exercices d'effacement :
  - Proposez des phrases réduites pour les structures suivantes :

    Le chemin qui mène au village+ Le train qui part pour Paris - Il habite dans cette maison. - Une chaîne qui est en or - Il lit les oeuvres de Balzac.
- des exercices de nominalisation :
  - Nominalisez les phrases suivantes :

    Ce revêtement est adhérent au sol,cela protège bien de l'humidité (DFC). - Sous l'action de la chaleur,la glace fond. - Il est interdit de vendre ce produit.
  - Proposez des paraphrases nominales pour les structures suivantes :

    Dévier la route - Barrer la route - Refaire une route
- des exercices d'épithétisation :
  - Proposez des paraphrases épithétiques pour les phrases suivantes :

    Il désirait engager la conversation. - Mon édition diffère de la vôtre. - Dix minutes lui suffirent pour dépouiller son courrier. - On aurait pu prévoir les conséquences de cette action. - On peut voir cette maison à deux kilomètres.
- des exercices de topicalisation (impersonnelle,passive,etc.)
  - Proposez des paraphrases impersonnelles pour les phrases suivantes :

    De nombreuses voitures passent sur la route. - On admet difficilement ses raisons. - C'est un travail facile à faire. - C'est un projet difficile à réaliser.
  - Proposez des paraphrases personnelles pour les phrases impersonnelles suivantes :

    Il tombait des grêlons de plus en plus gros. - Il est passé une bonne pièce de théâtre à la télévision. - Il est pénible de refuser. - Il est bon de préciser ce détail.-Il

est facile de conduire cette voiture.

- Tournez les phrases suivantes au passif :

  On a fixé un poteau à l'angle du terrain (DFC). - On avait déjà établi un programme de travail très serré. - On l'a prévenu du changement intervenu.

- Tournez les phrases suivantes à l'actif :

  Le texte proposé a été adopté sans aucune modification. - Cette affaire doit être tirée au clair. - Il n'est pas obligé d'accepter.

- Proposez des paraphrases clivées pour les phrases suivantes :

  Il est arrivé un peu après onze heures. - Il s'occupe de cette affaire depuis des mois. - Il le rencontrait pour la première fois. - Je n'ai pas l'habitude de travailler ainsi. - J'ai cru comprendre cela.

- Proposez des paraphrases non emphatisées des phrases suivantes :

  Ce n'est pas cet argument qui l'étonnait. - C'est en baissant la voix qu'il reprit la conversation. - C'est la première fois que j'en entends parler.

- Proposez des paraphrases à extraposition pour les phrases suivantes :

  Il est probable qu'il n'a jamis connu son cousin. - Il est évident qu'il n'a pas voulu nous aider. - Il est curieux que vous l'ayez retrouvé si vite.

● des exercices de transposition (changement de la classe grammaticale du constituant) :

- Dans les phrases suivantes,remplacez le déterminant nominal par une proposition à verbe fini :

  A la sortie de la ville il constata qu'il n'avait pas fait son plein d'essence. - J'irai les prendre à leur descente d'autobus. -Il lui a parlé avant son départ.

- Dans les phrases suivantes remplacez la proposition par un déterminant prépositionnel :

Quand vous êtes arrivé, ce matin, vous ne l'aviez plus retrouvé. - Depuis qu'il était entré dans cette formation sanitaire il n'avait plus quitté les hôpitaux. - Quand je sortis de la gare je pris un taxi. - Pendant qu'il se promenait il réfléchissait à ce qui venait de se passer. - Quelques minutes après qu'ils furent arrivés la pluie se mit à tomber.

4.4.2. Paraphrase et mise en relief des rapports lexico-syntaxe. Une pratique de la paraphrase lexico-syntaxique contribue à la mise en forme d'une grammaire qui présente les unités lexicales dans leurs contextes caractéristiques. La réorganisation des schèmes actanciels se trouve sous la dominance du thème lexical et il est important de faire acquérir aux apprenants la maîtrise des opérations par lesquelles un même item peut être inséré dans diverses structures syntaxiques.

Nous suggérons quelques exercices qui impliquent la réorganisation syntaxique avec invariance informationnelle :

- Dans les phrases suivantes transformez le déterminant prépositionnel en sujet de la phrase :
  Le linge sèche au soleil. - Le ciel blanchit sous la lune. - Il pâlit sous l'injure. - Les fautes fourmillent dans cette copie.- La peau brunit au soleil.
- Dans les phrases suivantes transformez le sujet en complément prépositionnel :
  L'automne rougit les feuilles des arbres. - L'humidité rouille les métaux. - La lumière du matin blanchit l'horizon. - La viande grouille d'asticots.
- Proposez des paraphrases par double antonymie pour les phrases suivantes :
  Il est célibataire. - C'est possible. - Il avait froid. Il est malin. - Il refuse de payer. - Il paraissait toujours le même.

4.5. Conclusions

La paraphrase a retenu l'attention des spécialistes dans plus d'un domaine de la linguistique appliquée : traitement automatique des informations, recherche d'informations, traduction automatique, traduction humaine, etc.

En didactique des langues vivantes la pratique de la paraphrase présente un intérêt qui en fait un instrument indispensable. Elle assure une triple fonction :

- une fonction explicative fondée sur les mécanismes des définitions lexicales d'introduction;
- une fonction discriminative, fondée sur les rapports entre la paraphrase et l'ambiguïté ;
- une fonction expressive fondée sur les relations de synonymie, qui se manifestent à tous les niveaux linguistiques.

Le regroupement sémantique des structures lexicales et grammaticales permet de faire ressortir dans un tissu de relations complexes les coordonnées qui les sous-tendent.

La réalisation d'une grammaire de paraphrases d'orientation didactique se heurte pourtant à des difficultés de deux types :

- des difficultés d'ordre théorique, qui ne sont pas sans conséquence pour l'organisation du processus didactique. L'équivalence sémantique entre énoncés ne saurait être considérée comme une propriété stable de la langue. Les membres des ensembles paraphrastiques contractent des relations qui se caractérisent par divers degrés de parenté. Ce n'est donc que dans le cadre d'une grammaire "floue" que l'on pourrait rendre compte du caractère gradué des équivalences sémantiques. "Dans cette perspective, où il n'est pas nécessaire de partir d'une équivalence sémantique postulée pour décrire les relations entre énoncés, le linguiste ne délimite aucun seuil minimal a priori pour une mise en équivalence possible, il y a place, entre autres, pour les phénomènes d'indétermination et de pondération qui contribuent à la variabilité des jugements des énonciateurs ; aussi pourra-t-on comprendre qu'un

même couple d'énoncés puisse être interprété comme paraphrases par tel énonciateur,et pas par tel autre" (C.FUCHS,1980 : 108).

- des difficultés pratiques qui résultent de la nécessité de travailler sur des constantes,ce qui impose une restructuration du syllabus centrée sur les transformations et les relations paraphrastiques.

Cette réorganisation de la grammaire doit tenir compte des restrictions lexico-grammaticales qui agissent à l'intérieur de la langue étudiée. Une grammaire de la paraphrase d'orientation didactique est nécessairement une grammaire qui présente l'organisation syntaxique des unités lexicales. L'enseigné acquiert la langue étrangère par une intégration successive de répertoires de structures qui se réduisent les unes aux autres au fur et à mesure que l'on introduit des unités nouvelles.

Les exercices de paraphrases contribuent à créer chez les apprenants cette sensibilité au contexte linguistique qui est la condition même de la mise en forme des pratiques communicatives.

Différents paramètres conditionnent la constitution des ensembles paraphrastiques et la découverte de ces mécanismes doit faire l'objet d'un enseignement systématique.

Une combinaison de toutes les ressources offertes par la paraphrase,tant pour la composition des exercices que pour la mise en place des schèmes explicatifs,conduit à des techniques très diversifiées du point de vue des matériaux linguistiques incorporés, remarquables par leur valeur pédagogique.

Sujets de devoirs

- Comment interprétez-vous l'affirmation que la paraphrase n'est pas un phénomène stable de la langue?
- Quelle serait la structure d'une grammaire de paraphrases d'orientation didactique?
- Commentez et illustrez par des exemples la remarque suivante: "Par "interprétants syntagmatiques" d'un terme nous entendons

d'abord l'ensemble des combinaisons syntaxiques ou sémantiques (co-occurrences) dans lesquelles ce terme peut entrer" (H.BESSE,1970).

- Donnez quelques exemples de paraphrases situationnelles.
- Analysez les exercices de paraphrases du manuel de J. MASSELIN, A.DELSOL, R.DUCHAIGNE, Le français scientifique et technique, Hatier, Paris, 1971
- Proposez quelques exercices de repérage des relations paraphrastiques.
- Proposez des exercices de discrimination des paraphrases fondés sur l'analyse sémique des termes impliqués.
- Composez des exercices de paraphrases de substitution synonymique.
- Proposez des exercices de paraphrases impliquant :
  - des permutations
  - des effacements
  - des topicalisations (impersonnelle, passive, emphatique)
  - la modification des schèmes actanciels
  - des transpositions corrélatives.
- Quels sont les éléments que l'on peut supprimer dans une phrase sans modification sémantique correspondante?
- Construisez un ensemble paraphrastique à partir d'une macrostructure de concession, de cause, d'exception.
- Proposez des paraphrases connotatives pour une phrase assertive.
- Comment peut-on incorporer les exercices de paraphrases à des techniques communicatives?

Notes bibliographiques

BESSE, H., 1970. - "Problèmes de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère", in Langue Française, no.8, 62-77

COYAUD, M., 1972. - Linguistique et documentation, Larousse, Paris

CULIOLI, A., 1976. - Transcription du séminaire D.E.A., Université de Paris VII

CUNIȚA, ALEXANDRA, 1982. - "La paraphrase et son importance pour l'étude de la langue étrangère", in De la linguistique à la didactique, TUB, București, 162-193

DERVILLEZ-BASTUJI, JACQUELINE, 1982. - Structures des relations spatiales dans quelques langues naturelles, Droz, Genève-Paris

FAÏK, S., 1977. - "Analyse sémique", in Le Français dans le Monde, no. 130, 15-17

FRADIN, B. et MARANDIN, J., 1979. - "Autour de la définition : de la lexicographie à la sémantique", in Langue Française, no. 43, 60-83

FUCHS, CATHERINE, 1980. - " De quelques approches linguistiques du phénomène de la paraphrase", in Le Français Moderne, no. 2, 97-109

GREIMAS, A.J. et COURTÉS, J., 1979. - Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Hachette, Paris

GROSS, M., 1975. - Méthodes en syntaxe, Hermann, Paris

HARRIS, Z.S., 1973. - "Les deux systèmes de la grammaire : prédicat et paraphrase", in Langages, no. 29, 55-81

HIZ, H., 1973. - "Cogrammaticalité, batteries de transformations et catégories grammaticales", in Langages, no. 29, 90-97

KIEFER, F., 1974. - Essais de sémantique générale, Mame, Paris

LAMY, A., 1975. - "Propositions d'outils pour une grammaire du français langue étrangère", in Le Français dans le Monde, no. 111, 6-16

LEEMAN, D., 1973. - "Les paraphrases", in Langages, no. 29, 43-54

\- 1973. - "La paraphrase dans l'oeuvre de Hiz", in Langages, no. 29, 82-89

LYONS, J., 1978. - Eléments de sémantique, Larousse, Paris

MARTIN, R., 1976. - Inférence, antonymie et paraphrase, Klincksieck, Paris

MAYER, E., 1975. - "Une analyse transformationnelle pédagogiquement efficace", in Le Français dans le Monde, no. 111, 31-33

MILNER,J.C.,1973. - "Ecoles de Cambridge et de Pennsylvanie : deux théories de la transformation", in Langages, no.29, 98-117

MOIRAND,SOPHIE,1975. - "Réactions d'un groupe d'étudiants de niveau 2 devant des nominalisations d'action", in Le Français dans le Monde, no.111, 34-43

POTTIER,B. et al.,1973. - Le langage, Les Encyclopédies du Savoir Moderne, Paris

SMABY,R.M.,1971. - Paraphrase Grammars, Reidel, Dordrecht

STEINBERG,N.,1963. - Grammaire française, Leningrad

Troisième partie : POUR UNE GRAMMAIRE DE LA COMMUNICATION

5. LA COMPÉTENCE DE COMMUNICATION ET L'APPROCHE FONCTIONNELLE

5.0. Linguistique /vs/ langagier

L'analyse de la langue doit prendre en compte tout ce qui est systématisé : les oppositions phonématiques, les particularités phonétiques et prosodiques, les structures morpho-lexicales, l'organisation syntaxique, en signalant aussi les distinctions sémantiques qui caractérisent un système de signes donné. La description de tous ces aspects relève d'une linguistique i m m a n e n t e qui ne fait aucune place à l'extralinguistique. Dans le développement de la théorie linguistique, deux orientations se sont confrontées et les méthodes didactiques se sont trouvées sous l'emprise de ces débats. La première, l'orientation structuraliste était axée sur l'idée d'un corpus final. L'activité enseignante s'est longtemps exercée et continue à s'exercer dans une ambiance caractérisée par l'importance des méthodes analytiques. Tout porte pourtant à croire que les limites prescrites par l'approche structurale se révèlent beaucoup trop contraignantes pour permettre le développement de l'expression libre dans des situations de communication réelles. La seconde orientation, le générativisme, est fondée sur l'idée de créativité et sur l'intuition du sujet parlant. Pour les générativistes, la grammaire est nécessairement une grammaire de la compétence linguistique, définie comme le système intériorisé de règles qui permettent de comprendre et de produire un ensemble infini de phrases. Mais une grammaire de la compétence linguistique, qui opère avec un locuteur/auditeur idéal s'avère insuffisante

parce qu'elle fait abstraction des options linguistiques déterminées par l'attitude du sujet à l'égard de la réalité qu'il évoque dans son dit, par les intérêts de l'échange verbal interhumain, par le comportement des divers groupes socio-culturels. L'étude de tous ces phénomènes exige un autre outil d'analyse, capable de déterminer et d'expliquer tous les facteurs qui gouvernent la communication verbale. C'est ainsi que les linguistes ont été amenés à établir des distinctions qui rendent compte des différentes dimensions de la langue impliquées dans l'échange de messages. On opère, pour rendre compte de l'ensemble de conventions qui régissent les relations entre les individus d'une communauté linguistique, entre l'utilisateur et la langue qu'il utilise, avec trois ordres de faits :

- le verbal : la production (au sens de phonation) et l'audition;
- le langagier (activité de langage du sujet dans des situations déterminées);
- le linguistique (système des relations existant dans une langue, ensemble de règles que tout sujet s'approprie et maîtrise) (A.CULIOLI, 1976 : 4).

Les finalités linguistiques et langagières qui découlent de la triple nature de tout message verbalisé ne peuvent pourtant pas s'opposer dans la pratique de la langue, conçue comme une activité idéo-praxique. Entre l'intention de communiquer et l'actualisation de cette intention il existe des rapports qui sont spécifiques de chaque langue et l'utilisation de cette langue ne saurait se concevoir sans la connaissance des formes particulières que revêtent ces rapports.

Pour réaliser l'acquisition de la langue seconde, il faut apprendre l'expérience dans sa spécificité, son organisation idiosyncrasique. Il en résulte que le processus didactique doit être organisé non seulement en fonction des contraintes lexico-grammaticales qui agissent dans la langue cible, mais aussi en fonction des contraintes socio-culturelles et situationnelles qui déter-

minent la sélection et la mise en discours des unités linguistiques. "La langue maternelle est beaucoup plus qu'un instrument de communication véhiculant des informations ; c'est le milieu synthétique et global qui est au principe de la formation fondamentale de l'individu et par lequel passent les différents apprentissages. Ce qui est en cause n'est donc pas une compétence d'ordre strictement linguistique" (J.R.LADMIRAL,1972 : 9).

L'examen du linguistique ne permet pas toujours de comprendre et de produire des messages corrects et adéquats et l'on doit faire appel à des connaissances relevant d'autres aspects du langage pour décoder et encoder un message. "En effet,le processus de compréhension de l'énoncé linguistique repose sur deux ordres de connaissances : les connaissances tout court,c'est-à-dire à chaque fois les connaissances pertinentes qu'évoque l'énoncé,et la connaissance de la langue. L'appréhension du sens dépend de l'adéquation de ces deux sortes de connaissances par rapport à la nouveauté apportée par le fait linguistique" (M.LEDERER,1973 : 11).

L'analyse des faits linguistiques ne recouvre donc qu'une partie des problèmes posés par l'acquisition de la langue seconde. Dans le processus d'enseignement,il faut déterminer d'une manière aussi rigoureuse que possible le rôle et la portée des facteurs de diversification langagière, afin de pouvoir les incorporer dans le syllabus.

La didactique des langues modernes s'est développée en mettant à profit les résultats des recherches qui répondent à la préoccupation pour les facteurs périlinguistiques,c'est-à-dire pour tout ce qui,tout en étant extralinguistique,est en étroite relation avec la langue et la production des messages linguistiques. Un tel changement de conception aura pour conséquence immédiate de substituer à la linguistique de la langue une linguistique de la parole,qui place au coeur de sa problématique le sujet parlant et les conditions de l'échange verbalisé. L'introduction d'un modèle de performance s'est imposée dans la didactique des langues

vivantes au moment où l'on met en cause l'hypothèse majeure de la grammaire générative,la centralité de la phrase. L'idée conformément à laquelle la langue peut être décrite comme un ensemble de phrases a eu des conséquences négatives sur le système d'enseignement,en premier lieu le blocage de la capacité d'expression spontanée des enseignés. Des perspectives nouvelles fondées sur l'intégration de la dimension socio-culturelle et de la dimension pragmatique dans l'étude des comportements langagiers se sont dégagées de l'effort d'introduire la communication dans le contenu de l'enseignement. Parmi les recherches fondamentales qui sont appelées à contribuer à la constitution d'une grammaire de la communication dans le cadre d'une approche fonctionnelle il faut mentionner : la sociolinguistique,la théorie de l'énonciation,la théorie des actes de langage,l'analyse du discours,la grammaire de texte,l'étude de l'argumentation,etc. Les recherches de cet ordre constituent un domaine largement ouvert à la réflexion didactique et il n'est pas douteux que les pratiques enseignantes qui se sont affirmées ces derniers temps ont subi l'influence des nouvelles théories.

5.1. Compétence de communication /vs/ performance communicative

Les théories modernes du langage offrent un éclairage particulièrement fort sur la double nature,linguistique et langagière, des faits qui forment l'objet d'un apprentissage. Elles ont contribué d'une manière déterminante à la constitution d'un ensemble de concepts didactiques parmi lesquels ceux de compétence de communication et de performance communicative occupent une place centrale.

En suivant la formulation des ethno-linguistes américains,en particulier de D.HYMES,le Dictionnaire de didactique des langues de D.COSTE et R.GALISSON (1976) propose pour la compétence de communication la définition suivante : C'est "la connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psycholo-

giques,culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social" (p.106).

Dans l'utilisation,ce concept a connu plusieurs glissements contre lesquels les usagers ont été mis en garde. On peut ainsi observer trois tendances interprétatives,qui sont,toutes les trois contestables (D.COSTE,1976) :

a) Une tendance à restreindre le concept à la seule pratique orale de la langue,dans la communication face à face. Mais,comme on l'a justement fait remarquer,la pratique scripturale de la langue met en oeuvre les mêmes mécanismes,l'écrit tout comme l'oral ne pouvant jamais être envisagés hors contexte. Il en résulte que toutes les habiletés doivent être mises sur un pied d'égalité.

b) Une tendance à considérer la compétence de communication comme une totalité unique,conception qui relève d'une linguistique opérant avec un locuteur/auditeur idéal. En réalité,tout sujet communicant possède sa propre compétence qui comporte de larges zones socialisées (communes) ainsi que des zones individualisées.

c) Une tendance à opposer résolument la compétence linguistique à la compétence de communication,la dernière venant s'ajouter à la première comme un élément supplémentaire. Or,les deux compétences sont inconcevables l'une sans l'autre. La compétence communicative contrôle l'usage de la compétence linguistique,mais la mise en discours est soumise à des contraintes qui sont posées en langue. Une conséquence didactique directe s'ensuit de cette distinction par trop brutale : il faut d'abord acquérir la compétence linguistique (par des pratiques manipulatives) et passer ensuite à la compétence de communication. A l'heure actuelle,tous les didacticiens plaident en faveur d'une acquisition simultanée des deux compétences à partir de l'idée qu'il n'y a pas pour le sujet parlant d'un côté les règles de la langue et de l'autre les conditions d'emploi, il n'y a pas d'une part le linguistique et de l'autre le langagier,mais un ensemble complet et cohérent.

La compétence de communication est structurée en plusieurs articulations qui mettent en relief non seulement la nécessité de connaître la structuration linguistique, mais aussi l'obligation de tenir compte des facteurs extralinguistiques : impact du social sur la langue, rapports entre la langue et ses usagers, situation et communication, rapports entre l'usager et la référence, etc. On arrive ainsi à distinguer plusieurs composantes de la compétence de communication, qui sont autant de sous-compétences dont l'acquisition est indispensable pour réaliser la maîtrise de la langue étrangère :

- une compétence systématique qui consiste en une connaissance des règles internes de la langue et qui se résout généralement sous une forme n e u t r e de la langue;
- une compétence <u>socielinguistique</u> en vertu de laquelle le sujet peut déterminer le rôle et la portée des facteurs socioculturels de diversification linguistique;
- une compétence <u>énonciative</u> qui assure la maîtrise des éléments linguistiques déterminés par l'espace-temps de la communication, par l'émergence du sujet énonçant dans son énoncé, par les relations intersubjectives;
- une compétence <u>discursive</u> qui est la connaissance des règles de l'interactiom langagière (stratégies discursives);
- une compétence <u>textuelle</u> qui assure la textualisation correcte et adéquate du discours (organisation des séquences cohérentes).

La mise en oeuvre de la compétence de communication constitue la p e r f o r m a n c e communicative pour la réalisation de laquelle plusieurs conditions doivent être satisfaites (J.L.CLARK, 1981; 30) :

a) l'existence de participants engagés dans une situation énonciative;

b) une disparité d'information qui provoque la transmission du message;

c) une intention communicative qui engage le sujet communicant;

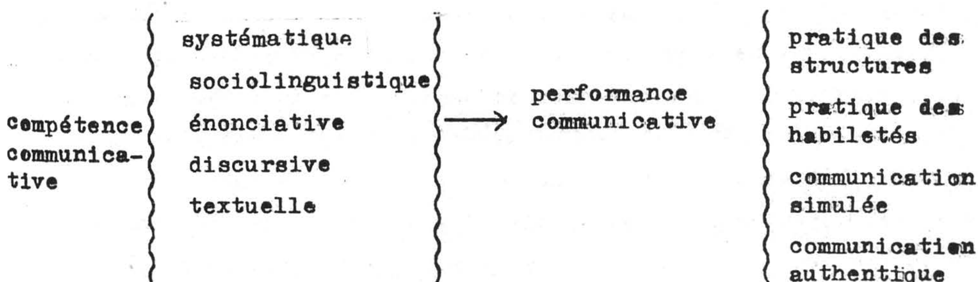
d) la connaissance (fût-elle approximative) des éléments linguistiques qui actualisent les intentions communicatives et le contenu représentatif du message.

La performance communicative implique par conséquent un savoir pragmalinguistique.

En didactique des langues étrangères on distingue entre plusieurs types de communications qui doivent être simultanément utilisées dans le processus d'enseignement:

- une communication authentique (avec engagement personnel du sujet communicant);
- une communication simulée (les éléments situationnels contraignants sont indiqués par l'enseignant);
- la pratique d'une habileté (développement de la faculté de compréhension et d'expression suivant un ordre déterminé : parole, lecture, écrit)
- la pratique des éléments de la langue (prononciation, grammaire, vocabulaire).

Les rapports entre la compétence et la performance communicative pourraient être représentés comme suit :



5.2. Une méthodologie centrée sur l'apprenant

La démarche communicative, appelée aussi notionnelle-fonctionnelle, place la compétence de communication au centre de sa problématique. L'apprenant est amené à prendre conscience non seulement du système de la langue étrangère mais aussi des normes d'utilisation de cette langue.

L'hypothèse fondamentale de la didactique moderne des langues vivantes est que l'enseignement doit être centré sur l'apprenant: "... si on veut que la langue étrangère soit apprise non seulement dans sa dimension proprement linguistique, mais aussi dans sa dimension communicative, il faut que l'apprenant se sente directement engagé dans son apprentissage. Cette nouvelle perspective impose une redéfinition des objectifs d'enseignement dont les caractéristiques essentielles, dans le cadre d'un modèle d'enseignement universel, sont les suivantes (J.A.Van EK):

- ils sont dictés par les besoins langagiers des apprenants;
- ils sont explicites;
- ils sont souples (multiples et distincts);
- ils s'insèrent dans un système.

La première étape de cette méthodologie nouvelle est l'analyse des b e s o i n s l a n g a g i e r s. Les investigations portant sur les besoins langagiers ont pour but d'appréhender ces données sous les multiples aspects de leur définition, de leur identification, ainsi que du rôle qui leur est imparti dans le processus didactique. R.RICHTERICH distingue deux sortes de besoins : "Les besoins objectifs que l'on peut plus ou moins généraliser partir d'une analyse des situations typiques de la vie" et les "besoins subjectifs, qu'on ne peut généraliser puisqu'ils dépendent de l'événement, de l'imprévu, des personnes. Les premiers "peuvent être, selon les cas, prévus, analysés, définis avec plus ou moins de précision", les seconds "sont absolument imprévisibles, et donc indéfinissables" (H.BESSE, 1980 : 57).

Une étude rigoureuse de l'identification et du recensement

des besoins objectifs doit être fondée sur des enquêtes portant sur les rapports entre les différents groupes d'usagers et les activités langagières qu'ils doivent performer. Plusieurs groupes de recherches ont étudié d'une manière très détaillée les différents champs d'action langagière à partir de questions telles que : QUI parle À QUI, de QUOI, dans QUELLE SITUATION, dans QUEL BUT? La nécessité de construire des instruments de recherche et des critères d'analyse des lacunes dans la connaissance des langues étrangères a conduit à la mise en place de plusieurs types de questionnaires d'enquête articulés en plusieurs sections qui sont le résultat de l'introduction des paramètres sociolinguistiques (domaines d'utilisation de la langue) et pragmalinguistiques (actes de parole en séquence). Les questions sont réparties suivant le domaine d'activité langagière et les rapports transactionnels impliqués.

Les objectifs fixés doivent être convertis en contenus linguistiques et extralinguistiques qui forment la matière d'apprentissage constituée d'inventaires d'unités (phonétiques, morpho-syntaxiques, lexicales, pragmatiques). Une fois les inventaires établis, ils doivent être distribués en unités enseignées en fonction d'une programmation déterminée par le contenu pragmatique. "Selon l'approche communicative fonctionnelle, ce qui constitue le fil conducteur pour l'élaboration des progressions, ce n'est plus la grammaire (la structure de la langue), mais ce sont les fonctions (ou actes de parole) sélectionnées selon les besoins de l'apprenant" J.COURTILLON, 1980 : 91).

5.3. Un document méthodologique général : Un niveau-seuil[1]

Dans leur effort de préciser les objectifs de l'enseignement en fonction du statut du public visé et des besoins langagiers de celui-ci, une équipe de chercheurs (D.COSTE, JANINE COURTILLON,

1 Un niveau-seuil est un objectif fonctionnel, à la fois normalisé et ouvrant sur des objectifs plus complexe qui vise à donner aux apprenants une compétence de communication minimale.

V.FERENCZI,M.MARTINS-BALTAR,ELIANE PAPO,E.ROULET) ont élaboré un document méthodologique général Un niveau-seuil (1976),qui fait partie d'un ensemble plus vaste du Conseil de l'Europe. L'ouvrage s'adresse à trois catégories de spécialistes : les responsables des programmes d'enseignement,les auteurs de cours et les enseignants,pouvant être utilisé dans trois domaines : l'élaboration, l'évaluation et l'analyse des matériaux didactiques (E.ROULET,1977: 5-6).

Le principal objectif de l'ouvrage a été de mettre en place un s y s t è m e d' u n i t é s c a p i t a l i s a b l e s[2] pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes en Europe. "Le niveau-seuil de compétence linguistique est conçu comme l'énoncé des connaissances et des aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger,en ne se contentant pas de survivre ..."(Avant-Propos,p.III).

A la lumière des acquis des orientations récentes en linguistique on établit les paramètres des objectifs d'apprentissage :

- la situation communicative définie par :
  - le cadre de la communication (conditions spatio-temporelles et nature du canal);
  - les rôles socio-psychologiques (rôles sociaux : supérieur/inférieur,étranger/connu,etc. ; rôles psychologiques : neutralité,bienveillance,agressivité ; relations interpersonnelles : familiales,professionnelles,grégaires,civiles, etc.)
  - la matière de la prise de la parole (besoins pratiques, intellectuels,sociaux);
- les intentions énonciatives (séquences d'actes de parole et degré d'implication du sujet énonçant);

---

2 Dans un système d'enseignement-apprentissage,l'unité capitalisable est définie comme un contenu d'apprentissage ayant une certaine cohérence et susceptible de constituer un objectif limité et transitoire pour l'apprenant qui peut trouver place dans un ensemble plus vaste. (R.GALISSON et D.COSTE,Dictionnaire de didactique des langues,1976)

- les notions, générales et spécifiques, nécessaires à la communication (ensembles logico-sémantiques : espace-temps, quantification, qualification, appartenance, opposition, cause-effet, etc.);
- les formes linguistiques dont l'apprenant aura à se servir pour accomplir les activités langagières prévues (structures fondamentales, énoncés-type, etc.);
- les habiletés linguistiques qu'il doit acquérir (audition, lecture, conversation, pratiques de l'écrit, traduction, etc.).

Pour répondre à ces exigences en identifiant les formes linguistiques les plus disponibles et les plus adéquates, Un niveau-seuil contient des indications qui permettent à l'apprenant de décrire et de reconnaître les situations communicatives dans lesquelles il peut se trouver et de mobiliser les ressources langagières les plus efficaces.

Un niveau-seuil est structuré en cinq sections et un index (D.COSTE, 1977 : 19 sqq.):

1. Approche d'un niveau-seuil

La première section de l'ouvrage contient un rappel des hypothèses fondamentales du projet. Les données qu'il présente, répertoire de phrases utiles, listes de mots et de formes grammaticales ont un caractère essentiellement ouvert, la principale caractéristique de l'ouvrage étant la primauté accordée à la linguistique de la parole.

2. Public et domaines

Cette section présente une typologie croisée des publics visés (touristes et voyageurs, spécialistes, adolescents, etc.) et des relations sociales qui impliquent des activités langagières déterminées (relations familiales, professionnelles, associatives, électives, commerçantes et civiles, fréquentation des media, etc.).

3. Actes de parole

Cette section, la plus développée de l'ouvrage, propose un inventaire des intentions et/ou des effets qui visent l'interlocu-

teur et des indications sur la manière dont ces intentions peuvent se réaliser. Ainsi, la rubrique demander avis contient des énoncés tels que :

Donne-moi ton avis/opinion.

Qu'est-ce que tu en penses?

J'aimerais savoir ce que tu en penses.

J'aimerais avoir ton avis/opinion.

Qu'est-ce que tu aurais fait à ma place? etc.

Comme on le voit par l'exemple ci-dessus, l'inventaire possible des énoncés qui expriment la même intention communicative regroupe des formes très diversifiées du point de vue de leur structure grammaticale. Le recensement de ces énoncés ne peut pas être exhaustif et il ne peut pas tenir compte de toutes les différenciations qui interviennent dans la communication authentique. Le chapitre dresse un inventaire des actes considérés comme indispensables à un premier niveau de compétence de communication et de leurs réalisations les plus courantes en français. Ainsi que l'indique M.MARTINS-BALTAR, auteur de la section, "la difficulté dans l'apprentissage de l'énonciation d'une langue, ne tient pas, au niveau du contenu, dans le nombre d'actes de parole, ni, au niveau de l'expression, dans les différents types d'énoncés à apprendre mais bien dans le mode de fonctionnement de cette "grammaire de l'énonciation" qui rend compte de toutes les possibilités d'accrochage entre contenu (acte de parole) et expression (énoncés), dans un sens (encodage), comme dans l'autre (décodage)."

4. Grammaire

Cette section se présente sous la forme d'un inventaire d'entrées sémantiques dans une perspective notionnelle. Elle est divisée en trois chapitres : actance, détermination du procès et relations logiques. Cette section décrit les éléments qui appartiennent à une grammaire "fondamentale", qui n'inclut pas la situation et le sujet énonciateur, ces deux dimensions faisant l'objet des autres chapitres du Niveau-seuil. Le métalangage vise à la généralité pour

satisfaire à la nécessité de rendre compte des significations des langues en contact d'apprentissage. Le chapitre Grammaire, rédigé par J.COURTILLON présente l'intérêt majeur de subordonner l'expression au contenu à communiquer, ce qui correspond à la perspective notionnelle-fonctionnelle adoptée pour l'ensemble de l'ouvrage.

5. Objets et notions

Cette section contient les éléments lexicaux disposés par champs d'expérience et par objets de référence. Elle se propose de caractériser les opérations que l'apprenant devrait être en mesure d'exécuter à l'aide de la langue étrangère dans divers domaines référentiels et de dresser un inventaire des notions générales regroupées en macrocatégories ("temps", "espace", "mouvement", "taille", etc.). Les inventaires contiennent aussi des notions spécifiques, propres à un champ particulier (p.ex. maladies).

Ces différentes sections illustrent les mêmes principes de base, tout en explorant des composantes différentes.

Un niveau-seuil se prête à des usages fort diversifiés et demande une adaptation à des situations d'apprentissage specifiques. Plusieurs "niveaux-seuils" pourront ainsi être constitués afin de mieux répondre aux impératif d'un enseignement fonctionnel. "En d'autres termes, l'ouvrage est conçu comme un complexe de propositions ouvertes à partir desquelles on souhaite que les utilisateurs, moyennant ajouts, retraits et modifications, déterminent pour leur entreprise éducative propre et en fonction du public d'apprenants auquel ils ont affaire le niveau-seuil convenable" (D.COSTE, 1977 : 19).

5.4. Approche communicative et techniques d'enseignement

Jusqu'à ces dernières années, l'enseignement des langues étrangères avait comme premier souci l'acquisition des structures de la langue seconde, en mettant l'accent sur l'aspect oral. L'optique communicative a imposé non seulement la nécessité de redéfinir les objectifs d'apprentissage, mais aussi la nise en place d'un ensemble

de procédés capables de faire acquérir un savoir-faire pragmalinguistique.

Une première conséquence du centrage sur l'apprenant a été la très grande importance accordée au contenu thématique qui,de subordonné à la progression lexico-grammaticale qu'il était,devient primordial. Le choix des thèmes à discuter en classe se trouve en liaison directe avec les besoins des apprenants. Aussi,les thèmes devront-ils être puisés dans la vie réelle des apprenants et dans les domaines qui les intéressent. La méthodologie nouvelle,tout en intégrant les vieilles techniques de classe,attribue un rôle de premier ordre au document authentique (sonore et écrit). Les techniques communicatives recouvrent un riche éventail de procédés, plus ou moins traditionnels,parmi lesquels il convient de retenir: l'approche globale (non linéaire) de la compréhension des textes écrits non littéraires,la conceptualisation centrée sur la grammaire et sur le discours,les techniques de simulation,les techniques visant le développement de l'expression spontanée,orale et écrite, etc. L'élaboration de chaque unité capitalisable implique la sélection des actes de parole,des thèmes et d'ensembles logico-sémantiques à intégrer dans des situations de communication correspondant aux intérêts des apprenants. "Apprentissage et communication doivent être confondus,mais sur de petites séquences" (B.LOHEZIC et J.M.PÉRUSAT,1979 : 69). En même temps,des schémas méthodologiques pour les unités capitalisables ont été proposés,qui mettent en oeuvre des pratiques langagières. Les phases sont,en général, les suivantes :

- la présentation de la tâche à résoudre (on fait surgir les nécessités de la communication);
- la compréhension active et la production dirigée (on fait acquérir aux enseignés les moyens linguistiques nécessaires à la réalisation de la tâche);
- la résolution de la tâche (avec variation possible des situations de communication).

En dépit de la diversité des procédés auxquels on fait appel

dans une approche communicative, il existe, pédagogiquement, une série de perspectives partiellement communes :

- la démarche globale fondée sur l'étude des documents authentiques et l'observation d'entraînement;
- l'importance du travail en groupe;
- l'accent mis sur l'autonomie de l'apprenant.

5.5. Conclusions

L'acquisition de la langue étrangère connaît des difficultés disposées hiérarchiquement d'après l'empreinte spécifique que portent les éléments linguistiques. L'organisation idiosyncrasique se manifeste très nettement dans les activités langagières impliquées par une communication réelle. Il en résulte que la transmission des messages ne peut se dérouler entièrement au niveau de la structuration linguistique. La prise en compte des paramètres socioculturels et énonciatifs se manifeste à deux niveaux : la constitution d'inventaires d'unités disposées d'après des critères notionnels et la mise en place d'une méthodologie fondée sur des expériences communicatives qui engagent les apprenants. Par des procédés plus ou moins traditionnels on arrive à créer chez l'apprenant des ressources langagières lui permettant de communiquer. L'approche communicative n'est pas seulement une recherche de nouveaux procédés, implicites et explicites, visant à réaliser une compétence communicative, mais aussi et surtout un changement de perspective dans les relations qui s'instituent entre professeur et élèves.

Sujets de devoirs

- Pour illustrer l'importance du contexte situationnel, trouvez quelques exemples de phrases correctes mais inadéquates à la situation de communication envisagée.

- Peut-on parler de deux phases d'acquisition, celle où l'apprenant possède une certaine compétence linguistique sans peur autant posséder une compétence de communication et celle où il possède une compétence de communication?
- Quels sont les risques du rejet des progressions grammaticales?
- Qu'est-ce qu'un exercice de conceptualisation?
- Quels sont les rapports qui s'établissent entre la phase linguistique et la phase pragmalinguistique en classe de langue?
- Citez quelques exemples de techniques de classe non traditionnelles.
- Présentez une tâche communicative à résoudre en classe.

Notes bibliographiques

BESSE, H., GALISSON, R., 1980. - Polémique en didactique, Clé International, Paris

CLARK, J.L., 1981. - "Une approche communicative dans un contexte scolaire", in Le Français dans le Monde, no. 160, 29-38

COSTE, D., 1976. - "Décrire et enseigner une compétence de communication, remarques sur quelques solutions de continuité", in ROULET, E. et HOLEC, H. (éds), L'enseignement de la compétence de communication en langues secondes, Neuchâtel, 17-44

- 1977. - "Un niveau-seuil", in Le Français dans le Monde, no. 126, 17-22

COURTILLON, JEANINE, 1980. - "Que devient la notion de progression?" in Le Français dans le Monde, no. 153, 89-97

CULIOLI, A., 1976. - Transcription séminaire de DEA, Université de Paris 7, Département de Recherches linguistiques.

LADMIRAL, J.R., 1972. - "La traduction dans l'institution pédagogique", in Langages, no. 28, 8-14

LEDERER,M.,1973. - "La traduction : transcoder ou réexprimer?", in Études de linguistique appliquée,no.12,8-26

LOHEZIC,B. et PÉRUSAT,J.M.,1979. - "Elaboration d'unités capitalisables en fonction d'un niveau-seuil",in Le Français dans le Monde,no.149,68-73

ROULET,E.,1977. - Un Niveau-seuil,présentation et guide d'emploi, Strasbourg,Conseil de l'Europe

6. LA DIMENSION SOCIALE DE LA LANGUE ET L'ACQUISITION DE LA LANGUE SECONDE

6.0. L'approche sociolinguistique

La sociolinguistique est une discipline qui se propose de déterminer la co-variance des faits linguistiques et sociaux, de rendre compte de la relation réciproque du social et du langagier. Elle est constituée d'un ensemble de disciplines dont les aires d'extension se recoupent : l'ethnolinguistique (étude de la langue comme expression d'une culture, appliquée surtout aux sociétés à structures simples), la sociologie du langage (étude des faits de langue comme indices des clivages sociaux), la linguistique sociale (étude de la diversification sociale et territoriale des usages linguistiques), etc.

Il est bien naturel que dans l'étude de ce vaste domaine, dont les indications qui précèdent ne sauraient donner qu'une idée très vague, on applique des critères d'ordre différent qui aboutissent à un regroupement d'orientations. Ainsi, on peut déceler deux directions ou deux "axes" de préoccupations :

- la micro-sociolinguistique (étude des activités langagières marquées par les conditions de leur production, de l'interaction verbale, des comportements communicatifs institutionnalisés) (D.H.HYMES, 1974 ; J.J.GUMPERZ, 1974);
- la macro-sociolinguistique (diglossie, niveaux et registres de langue, microchamps d'expérience, terminologies et vocabulaires spécialisés, etc.) (B.QUÉMADA, 1976).

Avec le développement des études de sociolinguistique, des points de vue nouveaux sont apparus, qui complètent les résultats obtenus par les méthodes analytiques. On place, à l'heure actuelle, au premier plan les relations qui existent entre les facteurs sociaux et la

langue et on leur donne le pas sur l'étude de l'aspect "purement" linguistique. Visant le but que l'on vient de préciser, cette méthodologie ancrée sur les facteurs extralinguistiques retiendra des recherches actuelles quelques concepts de base, importants pour l'organisation du processus d'enseignement ; ce sont les concepts suivants : situation, contexte social, environnement, fonctions de communication, stratification sociolinguistique, etc.

6.1. Le concept de situation communicative

On entend par s i t u a t i o n l'ensemble des éléments non verbaux dans lequel s'insère l'énoncé. "Nous appelons extralinguistique tout ce qui, quoique non verbal, est en rapport avec l'énoncé" (N.GROS et H.PORTINE, 1976 : 6).

La situation de communication est un ensemble complexe constitué de deux composantes (C.KERBRAT-ORECCHIONI, 1980 : 206) :

- l'environnement physique dans lequel se déroule l'échange verbal, les circonstances spatio-temporelles du discours et ce fragment du référent perceptible aux interlocuteurs;
- l'ensemble des conditions matérielles, économiques, socio-politiques qui déterminent la production/réception du message verbal.

En vertu de ces deux composantes il convient de distinguer deux niveaux auxquels se manifestent les facteurs extralinguistiques (B.POTTIER et al., 1973) :

- la mini-situation (situation particulière de l'émetteur et du récepteur au moment de l'acte de communication);
- la maxi-situation (ou situation générale : époque, niveau d'instruction, champ d'expérience, etc.).

Certains auteurs préfèrent employer le terme de c o n t e x t e s o c i a l pour caractériser "l'ensemble des conditions sociales qui peuvent être prises en considération pour étudier les relations existant entre un comportement social et le comportement linguistique "(J.DUBOIS et al., 1973 : 120).

Le contexte est dit extralinguistique s'il est défini par la situation communicative, l'environnement matériel et culturel, par la personnalité des communicants et leur connaissance réciproque (R.LAFONT,1978 : 30-31).

La situation (le contexte situationnel) joue un triple rôle:

- c'est un facteur de désambiguïsation dans la circulation des contenus informationnels;
- c'est un facteur d'économie de moyens linguistiques;
- c'est un facteur co-déterminant des fonctions de la parole.

La situation fournit, dans bien des cas, les indications nécessaires à l'identification des contenus sémantiques et pragmatiques des énoncés. "Si je fais la queue devant un guichet de gare dans des conditions de vacarme et que je perçoive une émission vocale comme /ye/ je reconnais /biye/ (<u>billet</u>). Sur le quai, il me suffit de percevoir la syllabe vocaliquement modulée /yr/, sur un fond d'émission confuse pour décoder "Les voyageurs en voiture!". Est là en jeu ma compétence situationnelle, autant que ma compétence linguistique; plus exactement, une compétence englobant les situations et les occurrences linguistiques" (R.LAFONT,1978 : 31).

Dans la communication linguistique en situation il y a un maximum d'économie de procédés linguistiques : "On se contente d'émettre une syllabe ou deux, le reste est un bredouillis" (R. LAFONT,1978 : 31). Une preuve de cette économie est fournie par la quantité très grande des énoncés a-syntaxiques (phrases inorganisées) qui représentent "une réduction considérable de l'utilisation des procédés linguistiques, réduction que peut seul compenser le recours aux données de la situation immédiate. En français, un énoncé comme /fil/ ne peut atteindre son but que s'il est, par exemple, un énoncé nominal émanant d'un individu au travail (couturière, maçon, chirurgien), ou encore s'il est accompagné d'un geste du locuteur vers l'auditeur (<u>file-moi ça, j'en ai besoin</u>) ou vers une oprte (<u>file, je t'ai assez vu</u>...)" (JULIETTE GARMADI,1981 : 75).

La situation occupe une place importante dans la détermination des fonctions de la parole (R.HARTVELDT,1979).

Il faut établir une distinction importante entre "fonctions du langage" et"fonctions de la parole".

Le premier de ces concepts relève de la macrosociolinguistique. La principale caractéristique de ces fonctions est qu'elles sont conservantes et stabilisantes. Les ethnologues distinguent sept fonctions du langage centrées sur les sept dimensions impliquées dans tout acte de communication (angl. speech event)(D.H.HYMES, 1974 : 199 sqq.) :

Facteurs	Fonctions du langage
l'émetteur	expressive (émotive)
le récepteur	directive (conative,rhétorique,persuasive)
la forme du message	poétique
le canal de communication	phatique
le code (variété de langue)	métalinguistique
le contenu	référentielle
le cadre (conditions spatio-temporelles et psychologiques)	situationnelle

Chacune de ces fonctions peut devenir dominante,mais il est difficile d'établir une corrélation univoque entre la fonction centrale et les classes des actes de communication.

L'étude des fonctions du langage intéresse la didactique des langues étrangères dans la mesure où la connaissance de cette langue implique la maîtrise de ces différentes fonctions.

Le concept de "fonction de la parole" provient de la microsociolinguistique et se rapporte aux interactions qui se produisent dans l'emploi du langage. Parmi ces facteurs il y a outre les participants,le contenu du message et le contact physique (canal) et psychologique (ouverture,fermeture,organisation,maintien),le setting physique (environnement) et le setting psychologique. Parmi les fonction de la parole qui sont liées à ces différents

facteurs il convient de retenir : exprimer,diriger,déterminer la position;contrôler le canal;ouvrir le contact,rompre le contact, organiser et maintenir le contact; référer; situer dans l'espace; déterminer le cadre psychologique,etc. (R.HARTVELDT,1979).

A partir des traits situationnels on peut isoler,à l'aide d'un certains nombre d'opérations sur les énoncés,les i n v a r i a n t s s i t u a t i o n n e l s ,incorporables à un syllabus (N.GROS et H.PORTINE,1976). Il est,certes,difficile sinon impossible de prévoir les emplois de langue concrets,mais on peut déterminer des classes de situations et les formes linguistiques qui leur sont généralement associées."Un milieu culturel peut toujours être considéré comme une probabilité de communications typiques,c'est-à-dire une probabilité d'occurrences linguistiques. Une situation de langage,étant intérieure à un milieu culturel, représente un étrecissement de cette probabilité. A la limite,il y a une production stéréotypée correspondant à une situation répétitive..." (R.LAFONT,1978 : 31).

6.2. <u>Les variétés de langue</u>

Dans le cadre d'une approche qui se propose d'étudier la maxi-situation,le problème le plus important pour la didactique est celui des variété de la langue cible,en l'occurrence le français.

Le français commun constitue un moyen de communication standardisé,mais dans l'usage il se diversifie suivant des facteurs extralinguistiques.

En étudiant les traits caractéristiques des variétés du français contemporain,les linguistes sont arrivés à la conclusion qu'elles ne dépendent pas toujours d'un choix libre du locuteur. A ce point de vue,il convient de distinguer entre deux types de variétés de langue :

- les l e c t e s (répertoires associés aux groupes sociaux, qui se divisent à leur tour en plusieurs sous-types : sociolectes, chronolectes,dialectes);

● l e s r e g i s t r e s (variétés disponibles à l'intérieur du lecte et choisies en fonction de la situation) (J.ROSS,1976 : 12).

Les lectes correspondent à ce que l'on désigne parfois par le terme de n i v e a u x de langue.

Le sociolecte dominant est la variante nommée standard de la langue. Sur bien des points,cette variété est une abstraction.

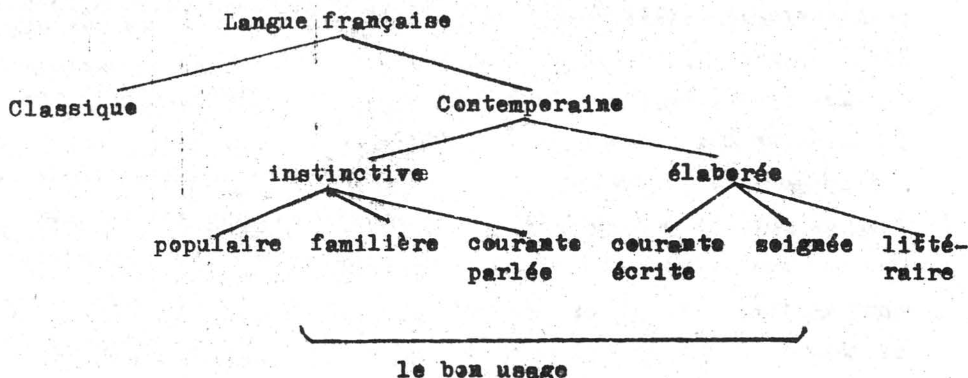
Les registres,que l'on pourrait appeler registres du discours, sont le résultats d'une sélection opérée en fonction de certains critères : thème du discours,rapports entre interlocuteurs,mode de communication,etc. Chaque registre de langue est sous-tendu par un faisceau de traits sociaux,psychologiques,idéologiques, culturels.

Plusieurs représentations de la stratification sociale et fonctionnelle de la langue française ont été proposées qui reposent pour la plupart sur des critères d'ordre utilitaire ou sur les qualités intfinsèques de la variété. Il est inutile de mentionner que les difficultés auxquelles se heurte celui qui veut établir des distinctions tant soit peu rigoureuses sont immenses. Nous citons,à titre d'exemple,quelques unes de ces classifications :

● J.P.VINAY et J.DARBELNET (1958 : 34)

		tonalité esthétique	spécialisations fonctionnelles			
Bon usage	langue commune	langue poétique				
		langue littéraire				
		langue écrite	administrative	juridique	scientifique	etc.
		langue familière				
Langue vulgaire		langue populaire				
		argot				

• COLETTE STOURDZÉ (1969) :



Cette classification est orientée vers la didactique de la langue seconde. Pour vérifier la pertinence de la stratification proposée, P.IMBS (1969) l'a soumise à plusieurs épreuves : la confrontation avec le système catégoriel des pronoms personnels, celle avec le système catégoriel des adverbes-prépositions, celle avec les termes concrets par lesquels la langue traduit les diverses faces de l'activité langagière.

• J.ROSS (1976 : 16) :

+ FORMEL	"D'APPARAT"
	FORMEL
	CONSULTATIF
	FAMILIER
- FORMEL	INTIME

En vertu de l'axe de la formalité, on distingue le degré de tolérance qui caractérise chacun de ces cinq paliers. Le français solennel (cérémonial) est plus rigide, n'admettant pas de variations par rapport aux normes de la rhétorique. Le français familier est défini par une "liberté" plus grande du point de vue des variations sociolectales. Les oppositions qui peuvent servir de base pour une classification des variétés de langue seraient donc : formel /vs/ familier, autorité /vs/ tolérance, rigide /vs/ flexible.

La stratification de la langue française en niveaux et registres soulève de très nombreuses difficultés, tant théoriques que pratiques. Les discussions des spécialistes portent principalement sur les points suivants:

• La distinction niveau de langue /vs/ registre de langue

Il ne s'agit pas d'un problème purement terminologique mais de critères, internes et externes, appliqués en vue d'obtenir une typologie précise des variétés de langue. Les auteurs du Dictionnaire de didactique des langues ont attiré l'attention sur les ambiguïtés du terme "niveau de langue" en proposant celui de "registre du discours", qui semble pourtant s'appliquer surtout à une variante situationnelle. Les définitions qui figurent dans d'autres dictionnaires spécialisés (J.DUBOIS et al.,1973) laissent dans l'ombre plusieurs questions :

- le niveau de langue est-il une variante optionnelle ou imposée par le statut du locuteur?

- le changement de niveau résulte-t-il d'une intention du locuteur (est-il soumis à la contrôlabilité du locuteur) ou d'une variation de la situation?

- s'agit-il de systèmes ou d'utilisations sociales de la langue?

Pour répondre à une partie de ces questions on a introduit le terme de "registre" comme désignation des variétés de langue soumises au contrôle du locuteur, en réservant celui de "niveau" pour les dialectes sociaux. On parle ainsi du français familier comme d'un registre du français commun et du français populaire comme d'un "dialecte social" ou "niveau de langue".

• La distinction langue parlée /vs/ langue écrite

Tous les usagers sont conscients du fait que l'usage parlé est différent de la grammaire de la langue écrite telle qu'elle est enregistrée par les grammaires normatives. Parmi les questions épineuses signalées dans ce domaine on peut retenir (D.PARRIS,1983):

- la situation du locuteur n'est jamais la même que celle du scripteur, l'expression écrite étant toujours le résultat d'une réflexion;

- l'usage parlé et l'usage écrit se laissent difficilement isoler : des éléments de la langue écrite peuvent être employés oralement dans une série d'événements de communication (commentaires, discours solennels, etc.), tout comme des tournures appartenant à la langue parlée peuvent apparaître sous forme écrite. Il en résulte que les deux catégories ne sont pas étanches, bien qu'il existe des particularités qui les séparent;

• La catégorie de "style neutre"

Cette catégorie, souvent utilisée comme norme pédagogique, est une variété de langue qui n'existe que dans les manuels. "La notion d'un style neutre est fort séduisante. Nous savons tous quels sont les dangers auxquels l'étranger s'expose dès qu'il se hasarde sur un terrain dont Le Bon Usage n'a pas encore dressé la carte. Quantité de méthodes sont fondées sur cette idée, le style neutre étant censé constituer un point de départ pour ceux qui entendent pousser leurs études plus loin. Malheureusement, tout acte langagier naît d'une situation réelle, d'un contexte familier ou solennel, si bien que les énoncés réels sont toujours marqués stylistiquement. La fiction du style neutre ne peut être maintenue qu'au prix de l'authenticité" (D.PARRIS, 1983).

• La distinction pratique entre les variétés langue familière/ populaire/argotique

Il ne s'agit pas de catégories nettement distinctes, à preuve les difficultés auxquelles se heurtent les auteurs des dictionnaires explicatifs du français contemporain: leurs connotations en matière de registres et de niveaux sont dans la grande majorité des cas contradictoires. Cette situation s'explique par le fait qu'une quantité impressionnante de mots argotiques ont été empruntés par le français populaire et indirectement par le fran-

çais familier. Celui-ci n'est pas absolument distinct du français littéraire surtout sur le plan morpho-syntaxique.

D'autres variétés de langue ont trait aux différents champs d'activité : ce sont les langues de spécialité. On parle ainsi de français i n s t r u m e n t a l pour désigner un outil de communication permettant à un locuteur d'opérer à l'aide de cet outil pour exercer une activité professionnelle. C'est surtout un outil de compréhension écrite pour des apprenants spécialistes, techniciens, etc. On distingue plusieurs sous-catégories de langues spécialisées :

- les langues scientifiques (ou discours scientifiques), qui impliquent des connaissances de nature théorique;
- les langues techniques véhiculant des informations relatives à l'application des connaissances scientifiques ; plus spécialement elles se réfèrent à la manipulation et à l'entretien des machines-outils;
- les langues professionnelles, caractérisées surtout par des terminologies particulières, sont étroitement liées à un genre d'occupation : sport, tourisme, etc.

Une langue spécialisée est caractérisée par rapport à des publics précis et à des objectifs d'utilisation fonctionnelle.

6.3. L'approche sociolinguistique en didactique des langues vivantes

L'enseignement systématique du français - langue étrangère - a toujours été centré sur un nombre réduit de variétés de langue ; il porte essentiellement sur le sociolecte standard, en évitant d'introduire des échantillons des divers registres et niveaux. Ce n'est que ces derniers temps que les auxiliaires didactiques commencent à s'intéresser au registre familier, voire populaire. Un des auxiliaires didactiques les plus utiles dans ce domaine est le répertoire de mots et d'expressions édité dans la collection Outils Skidiz - Lexique du français familier à l'usage des étrangers qui veulent comprendre "ce qu'ils disent", Hachette, Paris, 1977.

L'auteur,Paul Roland explique dans la présentation quelles ont été les intentions didactiques qui l'ont incité à élaborer ce petit livre à la fois amusant et utile : "Il existe de nos jours,en France, une sorte de "français sauvage" qui se superpose couramment à l'expression bienséante. Cela va du "français familier" à d'autres formes plus "grossières" : français "vulgaire" ou "argot". SKIDIZ a pour objet d'inciter les étudiants étrangers à comprendre ce que disent les Français dans leur conversation quotidienne." D'autres outils pédagogiques portent également des titres révélateurs pour le souci d'introduire dans l'apprentissage des variétés autres que le fictif français standard ou le français littéraire : Pour mieux "piger" le français.

La remise en cause du registre normatif (prescriptif) sur lequel repose l'enseignement du français paraît être la conséquence d'un changement de perspective dont la source doit être recherchée dans une approche sociologique de l'étude de la langue. On commence à s'insurger contre la "perfection" rigide de la langue pratiquée par les locuteurs non natifs,résultat d'un immobilisme didactique procédant de l'idée de n o r m e,réalité artificielle,construite et imposée par les manuels et les dictionnaires. L'attitude généralement adoptée est puriste. "Purisme,en effet,qualifie une attitude normative premanente reposant sur un modèle unitaire et fortement sélectif de la langue et ne tolérant aucun écart par rapport à ce modèle prédéfini,quelles que soient les conditions objectives de la vie linguistique de la communauté" (A.REY,1972 : 21). Par le caractère artificiel qu'elle impose à la langue enseignée,cette attitude est souvent une entrave à l'acquisition de cet instrument de communication qu'est la langue étrangère. Le danger qui guette le professeur de langue consiste à adopter une attitude exclusiviste et à considérer la norme,telle qu'elle a été définie par les linguistes,comme l'unique variété de la langue seconde susceptible de faire l'objet d'une enseignement dispensé en milieu scolaire. La

solution qui permettrait d'éviter ce danger serait de sensibiliser les enseignés à la diversification du français contemporain, tout en maintenant la variante standard comme base du syllabus (H.BESSE, 1976 : 29).

Le processus didactique, dans ses deux articulations essentielles, la programmation didactique et la programmation méthodologique, doit intégrer les principaux facteurs qui interviennent dans l'emploi du français comme outil de communication. La formulation des règles sociolinguistiques qui gouvernent le choix et l'enchaînement des divers éléments impliqués dans l'événement de communication doit devenir explicite et faire l'objet de l'enseignement de la langue étrangère. S.ERVIN TRIPP (1972) a distingué trois types de règles sociolinguistiques du fonctionnement de la langue (E.ROULET, 1976 : 26) :

- les règles d'<u>alternance</u>

Ces règles commandent la sélection de la variété de langue en fonction de la situation communicative. Elles se manifestent dans le choix des appellatifs, des pronoms du dialogue, des modalisateurs interpersonnels, etc. ;

- les règles de <u>séquence</u>

Ces règles déterminent l'ordre des actes qui constituent un type d'événement de communication. Elles agissent à l'intérieur d'un type de discours déterminé et rendent compte des contraintes de la communication ; elles se concrétisent dans des enchaînements spécifiques suivant qu'il s'agit d'une conversation téléphonique, d'une communication en face à face ou de performer certains actes de communication : adresser une invitation, une demande, de présenter des excuses, etc.

- les règles de <u>co-occurrence</u> (horizontale ou verticale)

Ces règles gouvernent les relations de co-occurrences entre les éléments d'un ou de plusieurs énoncés. La co-occurrence est dite horizontale s'il s'agit d'éléments appartenant au même niveau lin-

guistique (par ex. le niveau syntaxique) et verticale pour des éléments relevant de paliers différents (syntaxique et morphologique p.ex.). Une approche contrastive des trois règles sociolinguistiques qui commandent la mise en discours correcte et adéquate contribuerait à une diversification plus grande des techniques de classe.

6.4. La sous-compétence socio-culturelle

Si pour un sujet natif la compétence socio-culturelle (registres et niveaux de langues, composant périlinguistique civilisationnel) fait partie intégrante de sa compétence langagière, dans le cas du sujet étranger, cette sous-compétence doit être acquise par des procédés particuliers grâce auxquels il doit être capable :

- de situer la variété de langue utilisée par son (ses) interlocuteur(s), variété dictée par les relations interpersonnelles et par le statut des participants à l'événement communicatif;
- de comprendre l'effet (intentionnel ou non intentionnel) obtenu par la non congruence (non cohérence) des variétés à l'intérieur du discours. Parmi les interférences lexicales, établies d'après la variété de langue à laquelle appartient l'unité insérée dans le discours et qui contraste avec les autres unités, il faut retenir surtout (D.MAINGUENEAU, 1976 : 122) :
  - les interférences <u>diastratiques</u> (présence d'unités lexicales qui appartiennent à un autre niveau de langue);
  - les interférences <u>diaphasiques</u> (utilisation de termes scientifiques, poétiques, etc. dans un autre type de discours);
- de savoir se servir de ces variétés de langue dans des situations communicatives.

" Il semble qu'il existe chez les locuteurs un "sentiment de niveau de langue" assez net pour qu'ils puissent porter des jugements de bonne formation ou de déviance sur certains énoncés, jugements fondés sur la seule cohérence/non cohérence quant aux niveaux. Une grammaire qui fait totalement abstraction de cette

dimension et engendre :

1) ses chaussures le font cruellement souffrir (avec prononciation "soutenue")

2) ses godasses lui font vachement mal (avec prononciation "familière") (...)

engendrera aussi, conformément aux règles des composantes syntaxiques, lexicales et transformationnelles, une série d'énoncés "non cohérents" ou "non homogènes" comme:

3) ses godasses le font cruellement souffrir" (J.AUTHIER et A.MEUNIER,1972 : 53-54);

- de reconnaître un fait civilisationnel comme il reconnaît un fait de langue.

C'est à cette nécessité que répond l'existence dans l'institution pédagogique d'un enseignement de la langue et de la civilisation.

Parmi les procédés qui peuvent faciliter l'acquisition d'une compétence de niveau et registre de langue par un apprenant étranger on peut retenir des activités engageant plusieurs niveaux de réalisation linguistique :

- des exercices de manipulation de structures:
- des substitutions synonymiques :
- . Trouvez des expressions familières pour avoir des ennuis d'argent.
- . Indiquez le correspondant standard pour les lexies suivantes ne pas piper, rigoler, se tirer.
- des paraphrases :
- . Transposez en français standard :
  Je suis fauché, ratissé! Fleur! A sec! A zéro! Sans un!
- . Transposez en français familier:
  Il lui a dit brutalement ce qu'il pensait.
- des microconversations fondée sur la paraphrase intralinguale:

MODÈLE

a - Vous avez entendu ce que j'ai dit à votre ami.

b - Oui, mais votre réponse ne me satisfait pas. J'ai l'impression que <u>vous vous moquez de moi</u>. <u>Je ne suis pas né d'hier</u>. <u>Qui vous a donné ce renseignement</u>?

c - <u>N'insistez pas. Je ne vous le dirai pas</u>.

CLÉS b : tu te fiches de moi
je ne suis pas tombé de la dernière pluie
Qui t'a refilé ce tuyau?

CLÉ c : Rien à faire, je ne te le dirai pas.

- des exercices de réflexion (cognitifs) permettant à l'enseigné d'identifier les registres de langue et d'inventorier les éléments marqués stylistiquement :

  - Relevez, dans le texte suivant, les mots et les constructions familières ou populaires :

- Alors voilà autour de moi tous les gens qui se rassemblent tout prêts à me casser la gueule (...) Mais quand j'ai vu à un moment donné qu'ils faisaient plus attention à moi, j'ai filé.

- T'as eu les jetons?

- Tu parles. Jamis eu une telle trouille de ma vie. Même pendant les bombardements.

- Moi, dit Gabriel, j'ai jamais eu peur pendant les bombardements. Du moment que c'était des Anglais, moi je pensais que leurs bombes c'était pas pour moi mais pour les Fridolins puisque moi je les attendais à bras ouverts les Anglais.

- C'était un raisonnement stupide, fait remarquer Turandot.

- N'empêche que j'ai jamais eu peur et j'ai même jamais rien reçu sur le coin de la gueule tu vois, même pendant les pires. Les Friseus, eux, ils avaient une pétoche monstre, ils fonçaient dans les abris, les coudocers, moi je me marais, je restais dehors à regarder le feu d'artifice, bam en plein dans le mille, un dépôt de munitions qui saute, la gare pulvérisée, l'usine en miettes, la ville qui flambe, un spectacle du tonnerre."

(R.QUENEAU, <u>Zazie dans le métro</u>, Gallimard, Paris, 1958, pp.34-5)

. Etudiez, dans l'enregistrement suivant, les particularités du français parlé :

Une actrice de cinéma

(Est-ce que le public demande davantage au comédien aujourd'hui?)

Moi je oui ben c'est ça va avec le ce ça va avec not société, c'est bien euh, les gens le public veut voir plus des choses et, les comédiens ça suffit pas seulement d'être de jouer j'ai l'impression euh parce que d'abord de jouer devant la caméra c'est pas assez on a toujours, c'est pour ça qu'on veut aller jouer au théâtre aussi déjà, et puis j'trouve que le comédien maintenant il a beu on euh veut le voir p'têtre chanter, p'têtre danser, peut-être euh, peindre ou peut-être se mettre à d'autres choses, on s'enferme dans ce métier et puis on est on est bien content et puis ça nous suffit et ça suffit pas, ça maintenant c'est, c'est pas juste je trouve.

Source : A l'écoute des radios libres
(Institut Britannique de Paris, 1983)

- des traductions intralinguales

. Transposez en français standard le texte suivant :

Dès les poulets décarrés, tout le monde a mis les adjas. Josy et Lola restaient sur la banquette, déponnées à zéro devant leur double Martel. J'ai demandé à Josy :

" Tu penses pas que Riton va maintenant rabattre dans le secteur pour vous emmener en java? Faudrait certainement mieux vous casser aussi."

Elles l'ont admis. J'ai casqué leurs additions, comme un gentleman. Sous le comptoir j'ai récupéré mon calibre, là où la mère Bouche me l'avait planqué, puis on a ripé. (...)

Dans la rue de Vanves, personne ne nous filait le train. On a dû marcher jusqu'à l'avenue du Maine pour trouver un bahut convenable, une traction noire, toute neuve. Le chauffeur avec sa tronche de gentil voyou pour petite commerçante, ne s'est pas gouré sur noszigues. Comme Josy lui donnait l'adresse du "Mystific", la taule

où elles se défendaient toutes les deux, il a précisé lui-même :
"Entrée des artistes!"
(ALBERT SIMONIN, Touchez pas au grisbi!, Gallimard, Paris, 1953, pp.13-14)

6.5. Conclusions

Longtemps limité à l'étude d'une langue "neutre", l'enseignement du français - langue étrangère - s'ouvre actuellement à des variétés marquées. Ce changement d'optique se traduit concrètement :

- par l'insertion dans le syllabus d'une orientation intégrative des registres de langue;
- par des activités didactiques centrées sur l'identification et la manipulation en situation communicative de variétés non standard;
- par l'élaboration d'outils didactiques abordant les différents aspects de la stratification linguistique du français contemporain.

Les exercices de paraphrase intralinguale portant sur la mise en correspondance des variétés de la langue française, l'introduction dans la pratique didactique de situations de communication diversifiées permettant l'acquisition des règles d'alternance et de séquence, l'analyse de documents authentiques sonores et écrits, l'enseignement des langues de spécialités sont les réflexes de la nouvelle perspective didactique. Une double finalité tend à s'imposer en didactique des langues : d'une part il s'agit de repérer les caractéristiques de la langue cible, d'autre part il faut replacer l'apprentissage dans les contextes socioculturels engagés dans l'échange langagier. Il faut, en même temps, que l'on dispose de moyens appropriés permettant de réunir les données linguistiques aux données d'expérience.

Sujets de devoirs

- Illustrez par des échantillons chacune des cases de la

classification des niveaux et registres de langue proposée par J.P.VINAY et J.DARBELNET.

- Quelle serait, d'après vous, la valeur de cette classification pour l'organisation du syllabus?
- Commentez les critères qui ont présidé à la hiérarchie des registres de la langue française proposée par COLETTE STOURDZÉ.
- Quelles pourraient être les stratégies didactiques sous-tendues par l'opposition "normatif" /vs/ "permissif"?
- Doit-on introduire dans l'enseignement des français autres que le français métropolitain? Justifiez votre réponse.
- Quelles sont les forces centrifuges qui ébranlent la norme cultivée du français contemporain?
- Commentez l'article de Z.MARZYS, "Norme et usage en français contemporain", Le Français dans le Monde, no.108, pp.6-12.
- Quelles sont les notations de registre de langue que l'on utilise dans le Dictionnaire du français contemporain?
- Comment peut-on utiliser les indications de registre de langue du Dictionnaire du français langue étrangère dans des exercices?
- Imaginez un dialogue dans lequel vous introduirez un changement d'interlocuteurs ; précisez les modifications de registre corrélatives à ce changement.
- Choisissez quelques synonymes stylistiques fonctionnels et utilisez-les dans des situations communicatives.
- Donnez quelques exemples d'interférences lexicales dans un texte de votre choix.
- Constituez un petit dossier pour l'étude du français "sauvage".
- Donnez quelques exemples d'unités phraséologiques qui portent l'empreinte des conditions socioculturelles spécifiques.

Notes bibliographiques

AUTHIER,J. et MEUNIER,A.,1972. - "Norme,grammaticalité et niveaux de langue",in Langue Française,no.16,49-62

BESSE,H.,1976. - "La norme,les registres et l'apprentissage",in Le Français dans le Monde,no.121,24-29

BLONDEL,MICHÈLE,1976. - "Sensibilisation des étudiants à la diversité des français",in Le Français dans le Monde,no.121,56-63

GARMADI,JULIETTE,1981,La sociolinguistique,PUF,Paris

GUEUNIER,NICOLE,1975. - "Les niveaux de langue en milieu scolaire", in Le Français dans le Monde,no.11?,6-12

GROS,NICOLE et PORTINE,H.,1976. - "Le concept de situation dans l'enseignement du français",in Le Français dans le Monde, no.124,6-12

GUMPERZ,J.J.,1974. - "Linguistic and SocialInteraction in Two Communities",in B.G.BLOUNT & WINTHROP eds.,Language,Culture and Society,Inc. Cambridge,Massachussets,250-265

HARTVELDT,R.,1979. - "La situation comme co-déterminant des formes et des fonctions du langage",in Études de Linguistique Appliquée,no.33,69-85

IMBS,P.,1969. - "Les niveaux de langue dans le dictionnaire",in Le Français dans le Monde,no.69,51-60

KERBRAT-ORECCHIONI,CATHERINE,1980. - L'énonciation. De la subjectivité dans le langage,A.Colin,Paris

LABOV,W.,1976. - Sociolinguistique,Les Editions de Minuit,Paris

LAFONT,R.,1978. - Le travail et la langue,Flammarion,Paris

MAINGUENEAU,D.,1976. - Initiation aux méthoses de l'analyse du du discours,Hachette,Paris

PARRIS,D.,1983. - L'enseignement du français parlé : l'apport de de l'approche contrastive,Communication présentée dans le cadre du colloque international de linguistique contrastive, Veliko-Tirnovo,Bulgarie

POTTIER,B. et al.,1973. - Le langage,Dictionnaires du savoir mo-

derne,Paris

QUÉMADA,B.,1976. - "Du social dans la langue à la sociolinguistique appliquée",in Le Français dans le Monde,no.121,64-69

REY,D.,1972. - Usages,jugements et prescriptions linguistiques",in Langue Française,no.16,4-28

ROLAND,P.,1977. - Skidiz,Hachette,Paris

ROSS,J.,1976. - "L'étude des variétés de langue et l'enseignement de la langue",in Le Français dans le Monde,no.121,11-17

ROULET,E.,1973. - "Pour une meilleure connaissance des français à enseigner",in Le Français dans le Monde,no.100,22-26

STOURDZÉ,COLETTE,1969. - "Les niveaux de langue",in Le Français dans le Monde,no.65,12-14

VINAY,J.P. et DARBELNET,J.,1958. - Stylistique comparée du français et de l'anglais,Didier,Paris

7. LA DIMENSION PRAGMATIQUE ET L'ACQUISITION DE LA LANGUE SECONDE

7.0. L'approche pragmatique

La dimension pragmatique de la langue spécifie les caractéristiques de son utilisation par les usagers : les motivations psychologiques des locuteurs, les réactions des interlocuteurs, les types socialisés de discours, l'objet du discours, etc. Dans les théories sémiotiques, elle s'oppose à la dimension syntaxique qui rend compte des propriétés formelles des structures linguistiques et à la dimension sémantique qui prend en considération les rapports entre l'entité linguistique et la référence. Cette tripartition ne se manifeste pourtant pas d'une manière très nette sur le plan linguistique: "on n'aura pas trois composantes isolables mais trois types de règles dont l'ordre d'application ne dépendra pas de la nature syntaxique ou sémantique, ou pragmatique de la règle. En ce sens on parlera de "sémantique intégrée (A.CULIOLI, O.DUCROT)" (H.PORTINE, 1978 : 34).

En même temps, se pose aussi le problème de l'aire de la pragmatique : doit-elle englober les phénomènes de nature sociale? Les réponses fournies par les linguistes sont partagées, ce qui témoigne de l'évolution rapide de l'approche pragmatique. "L'affaire de la pragmatique est de se restreindre à la recherche d'une théorie adéquate concernant l'usage <u>communicationnel</u> du langage. Pour une part aussi, je tire une conséquence immédiate qui suffit à démarquer son objet de celui de la psycho- ou de la socio-linguistique. Par pragmatique, nous entendrons tout ce qui concerne le rapport de l'énoncé aux conditions les plus générales de l'interlocution. Science des conditions <u>a priori</u> de la communicabilité, elle n'a pas trait aux circonstances empiriques, mais aux conditions de possibilité d'une

signification communicable en général. Par conséquent,une théorie adéquate de l'usage communicationnel doit se construire par exclusion des autres usages circonstanciels : ceux-ci présupposent celui-là pour leur fonctionnement,tandis que l'inverse n'est pas vrai" (M.HAMMAD,1983 : 48).

Les études qui s'inscrivent dans le cadre plus général du triple rapport : usagers - langage - situation communicative permettent aux faits de langue d'être décrits d'une manière plus précise et plus complète,surtout au niveau des emplois dans des conditions déterminées. Le référent n'a pas un caractère immuable,il varie selon l'instance du discours. Il en résulte que,malgré la nature dissociable du sens,la structure ne suffit pas toujours à expliciter le message en sa totalité et que le sens global ne peut être perçu que par celui qui connaît les conditions de l'échange linguistique.

Depuis maintenant quelques années,le problème des rapports entre les orientations pragmatiques en linguistique (théorie de l'énonciation,actes de langage,analyse du discours) est posé par les didacticiens dans les termes du renouvellement du syllabus et des techniques de classe. Il devient donc nécessaire d'intégrer dans le processus didactique les éléments relatifs à la situation communicative,aux rapports entre le locuteur et ce qu'il dit,entre les interlocuteurs (modalités interpersonnelles,actes de langage, règles interactionnelles et interactives),entre l'énoncé et le lieu-temps de la communication (deixis). De cette manière,la langue seconde cesse d'être exclusivement un objet abstrait étudié dans son fonctionnement interne pour devenir une activité idéo-praxique, un instrument de reproduction et de transformation de la réalité.

7.1. <u>Les fonctions du langage</u>

L'intérêt que les linguistes des années '30 manifestent pour les fonctions du langage trouve sa source dans l'idée centrale que la langue est essentiellement un moyen de compréhension mutuelle. Toutes les fonctions du langage,représentative,logico-

rationnelle,expressive,esthétique,volontaire,phatique,etc. sont liées à la fonction communicative,centrée sur le locuteur,conçu comme un locuteur "universel".

Peu à peu,l'étude des fonctions du langage s'oriente vers les relations entre interlocuteurs,vers l'usage communicationnel du langage. Ainsi,B.RUSSELL parle de la triple finalité du langage : 1) indiquer des faits; 2) exprimer l'état du locuteur ; 3) altérer l'état de l'auditeur" (1969 : 225).

La simple formulation de ces fonctions met en évidence les relations que l'on peut établir entre les fonctions du langage et les fonctions communicatives (v. supra 6.1.).

Bien que posant des problèmes très délicats de classification, surtout en ce qui concerne le repérage des marqueurs linguistiques (F.FRANÇOIS,1968 : 18),ces théories peuvent fournir des données importantes pour une typologie des activités discursives.

7.2. L'énonciation

La linguistique de l'énonciation se donne comme principal objectif l'analyse de la production et de la compréhension d'un é n o n c é produit par un é n o n c i a t e u r face à un é n o n c i a t a i r e dans une situation déterminée (J.P.DESCLÈS, 1974).

Le contenu du concept central de la théorie s'est délimité par des précisions successives. Dans un premier temps l'énonciation était définie comme un acte de parole individuel,considéré dans sa singularité,comme une prise en charge par le s u j e t des virtualités de la langue. C'est la "mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation" (E.BENVENISTE,1974 : 80). Avec l'extension du domaine de la linguistique énonciative, une nouvelle optique s'impose et l'énonciation est conçue comme une structure non linguistique qui sous-tend la communication. L'objet de la recherche devient ainsi le rapport institué entre les instances sociales et l'activité langagière. L'énonciation est oppo-

sée à l'é n o n c é comme la production s'oppose au produit, mais ces deux termes artificiellement contrastés pour autant que l'acte de production ne peut être appréhendé qu'à travers le produit, se rapprochent considérablement. "L'un des mérites de la réflexion sémiotique a été justement de montrer au cours des années que nous n'avions jamais affaire dans l'analyse du langage à des "énonciations" (à des saisies de l'oral), mais à des énonciations énoncées. Autrement dit, non seulement l'énoncé prime sur l'énonciation contrairement à ce qu'une pratique naïve désirait faire accroire, mais il est notre unique objet d'examen. Dans cette perspective, l'énonciation et son sujet deviennent des effets de sens dont on cherchera les indices dans l'énoncé" (J.CL.COQUET, 1983 : 9-10). Énonciation et énoncé représentent le même objet considéré sous deux angles différents : l'énoncé comme objet événement et l'énoncé comme objet fabriqué dans lequel le s u j e t s'inscrit à tout moment, en inscrivant en même temps l'é n o n c i a t a i r e dans ce qu'il dit, puisque dès qu'il commence à parler il implante l'autre devant lui. L'énonciation est définie alors comme le surgissement du sujet dans son énoncé et elle peut être saisie à travers les traces (lieux d'inscription de la subjectivité) qu'elle laisse dans l'énoncé. Le sujet énonçant (ou sujet d'énonciation) se trouve à la source de toute énonciation. Il s'oppose au sujet de l'énoncé, qui fait partie du dispositif intra-verbal. Dans les énoncé formulés à la première personne, il y a coïncidence entre le sujet de l'énonciation et le sujet de l'énoncé. Dans certaines orientations théoriques, on distingue entre é n o n c i a t e u r et l o c u t e u r, ce dernier étant défini comme l'"énonciateur de la dernière instance énonciative. Dans un énoncé à la première personne et au présent de l'indicatif : Je lis, il y a identification du locuteur et de l'énonciateur, tandis que dans le discours indirect (énoncé rapporté) : Pierre a dit qu'il ne pourrait pas venir, il y a distinction référentielle entre le locuteur (source implicite : Je dis que) et l'énonciateur d'un acte passé, Pierre.

Il faut également préciser que la différence qui sépare les deux termes é n o n c é et p h r a s e n'est pas de nature quantitative : l'énoncé n'est pas une suite de phrases. Cette différence correspond à l'opposition qui existe entre le plan de la communication et celui de la structuration interne. Par le terme de "phrase" on désigne une unité qui a déjà fait l'objet d'une analyse,une unité complexe définie par ses constituants combinés selon les règles de la syntaxe et considérée hors contexte. L'énoncé évoque une étape antérieure à l'analyse phrastique,c'est un "échantillon de parole","un segment discursif élémentaire" qui exige des instruments d'investigation différents de ceux que l'on emploie pour analyser l'unité phrastique. "Ce que produit le locuteur,ce qu'entend un auditeur ce n'est pas une phrase,mais un énoncé particulier d'une phrase" (O.DUCROT,1980 : 12).

L'énonciation a été longtemps exclue des préoccupations des linguistes en vertu du postulat de l'immanence de la langue. De même,le sujet d'énonciation était occulté,on n'accordait aucune place à la manifestation de celui qui se trouvait à la source du message. La linguistique de l'énonciation s'est constituée comme une discipline ayant son propre objet de recherche,son propre métalangage et une problématique spécifique à partir des années soixante. Les deux orientations majeures qui ont marqué l'évolution des études énonciatives se distinguent entre elles par l'extension accordée à l'objet de la recherche : l'inscription du sujet ou bien l'inscription de la situation dans toute sa complexité. Dans le premier cas,on parle de linguistique énonciative restreinte, dans le second de linguistique énonciative étendue (C.KERBRAT-ORECCHIONI,1980). Le trait pertinent est,dans cette perspective plus englobante,l'é n o n c i a t è m e qui caractérise les unités linguistiques marquant l'inscription de l'un des paramètres énonciatifs : protagonistes,circonstances spatio-temporelles,conditions de la production/réception du message. Une sous-catégorie impor-

tante d'énonciatèmes est constituée par les s u b j e c t i - v è m e s, qui désignent le trait sémantique caractéristique des faits subjectifs révélant la présence et l'attitude du sujet énonçant.

Les faits énonciatifs dont la théorie de l'énonciation se propose de rendre compte sont :

- les marques du surgissement du sujet dans son énoncé :

  - marqueurs déictiques révélant la présence du sujet(pronoms et possessifs de la première personne);

  - marqueurs modalisants révélant l'attitude du sujet à l'égard de la réalité évoquée.

Le sujet peut présenter l'énoncé comme évoquant un fait certain ou probable ou seulement possible. Il peut exprimer une appréciation des objets, personnes ou phénomènes qui constituent l'objet du discours. Il y aura ainsi plusieurs types de modalités: logiques (aléthiques, épistémiques), axiologiques, affectives.

Le sujet peut marquer linguistiquement la priorité qu'il attribue a certains éléments constitutifs du message : mise en relief, thématisation, emphase.

- les lieux d'inscription de l'énonciataire (relations interpersonnelles)

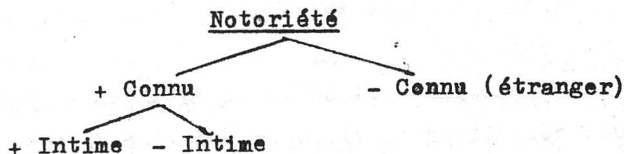
Les lieux d'inscription de l'énonciataire sont : les marques de la deuxième personne, les appellatifs-vocatifs, les impératifs, la question, etc.

Ce sont les modalités interpersonnelles évaluatives, déontiques, factitives, ainsi que les modalités d'énonciation qui se traduisent linguistiquement par un type de phrase non assertif : modalités exclamatives, impératives, interrogatives.

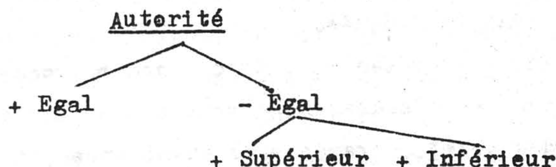
Les relations interpersonnelles entre les protagonistes de l'acte de communication peuvent prendre la forme d'une interaction personnelle ou transactionnelle; elles sont dans la plupart des cas institutionnalisées.

Les différents rapports que contractent les interlocuteurs dans l'échange de messages linguistiques sont structurés d'après les oppositions suivantes :

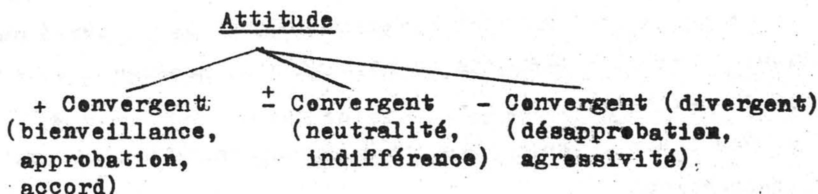
- selon l'axe de la n o t o r i é t é :



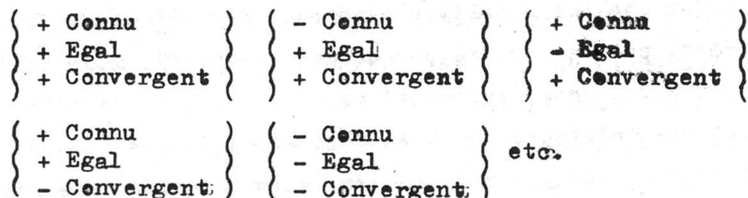
- selon l'axe du statut social a u t o r i t é :



- selon l'axe du rôle psychologique a t t i t u d e :



La combinaison des traits oppositionnels des trois axes fondamentaux, la notoriété, l'autorité, l'attitude, donne naissance à une diversité de rapports interpersonnels qui exercent une influence déterminante sur le choix des moyens linguistiques :



Bien qu'il soit pratiquement impossible de recenser toutes les combinaisons de formes linguistiques capables de traduire les re-

lations interindividuelles,on peut retenir pour le syllabus les énoncés fortement socialisés et déterminer l'ensemble des conventions qui gouvernent la mise en discours.

Il faut remarquer aussi que la présence de l'allocutaire se fait sentir dans toute la structuration de l'énoncé,qui est construit de telle manière qu'il agisse sur celui auquel il s'adresse. Parmi d'autres lieux d'inscription de l'allocutaire on peut mentionner : le degré d'explicitation des informations énoncées,le choix de l'appareil stratégique,le contenu de l'énoncé.

- les lieux d'inscription de l'espace-temps de la communication (repères situationnels)

Toute communication se passe dans un espace-temps déterminé (le hic et nunc de l'énonciation). Ces repères peuvent être contraignants pour les moyens linguistiques utilisés,comme ils peuvent être non contraignants,auquel cas le choix de la structuration de l'énoncé n'est pas conditionné par l'espace-temps de l'énonciation (R.RICHTERICH,1976 : 52).

Les repères spatio-temporels se manifestent par la présence de certains signes tels que les démonstratifs,les substituts déictiques adverbiaux (ici,aujourd'hui,etc.),les formes verbales temporelles (le présent comme source du temps verbal). Ces signes sont systématiquement non déterminés parce qu'"ils sont engendrés chaque fois qu'une énonciation est proférée et chaque fois ils désignent à neuf" (E.BENVENISTE,1974 : 83). On emploie pour les désigner soit le terme de d é i c t i q u e s,soit celui d'e m b r a y e u r s (qui "embraient" le message sur la situation énonciative),soit celui de p r é s e n t a t i f s (parce qu'il s'accompagnent quelquefois d'une opération d'ostension),soit enfin celui de "signes indiciels". Les déictiques réfèrent à leur propre instance énonciative et forment un ensemble d'unités énonciatives,la d e i x i s,définie comme "un mode particulier d'actualisation des domaines spatial,temporel,personnel par rapport à la situation énonciative. Le terme de deixis est polysémique : il désigne à la fois l'acte de référence à l'espace-

temps de l'énonciation et l'ensemble des marques qui font référence à la situation. On distingue trois types essentiels de deixis: personnelle, spatiale, temporelle. A ces types vient s'ajouter encore la catégorie de deixis notionnelle dont l'existence n'est reconnue que par certains linguistes (B.POTTIER,1974 : 211). Les déictiques se laissent diviser en plusieurs catégories suivant la référence à la situation énonciative (fonction communicative) :

Deixis	Référence à la situation énonciative
personnelle (actants de l'énonciation)	les pronoms de première et deuxième personnes, les possessifs des personnes du dialogue, les appellatifs (papa, maman, etc.)
temporelle	adverbes de temps : aujourd'hui, hier, demain, etc.
spatiale	adverbes d'espace : ici, ailleurs, etc., démonstratifs : celui-ci, etc.
notionnelle	éléments de discours : ainsi, etc.

7.3. Les actes de langage

Tout énoncé, quel qu'il soit, a pour fonction de provoquer une réaction de la part de celui auquel il s'adresse. C'est en ce sens que l'on dit que le locuteur a g i t sur son interlocuteur par l'entremise de la parole. L'énonciation devient ainsi un a c t e d e l a n g a g e[1]. Se servant d'énoncés le locuteur accompli certains actes tels que ASSERTER, PROMETTRE, DEMANDER, MENACER, FÉLICITER, etc. Ainsi, l'énoncé :

(i) Si tu pars maintenant, je ne te parlerai plus jamais.

peut être interprété, en vertu de certaines conventions, comme une menace, tandis que l'énoncé:

(ii) Je t'écrirai tous les jours.

se laisse normalement interpréter comme une promesse.

Définis comme des unités minimales de la communication, les

1 L'idée d'acte humain est liée à celle de changement produit dans le monde (G.H.von WRIGHT,1982:52)

actes de langage se situent au point de rencontre d'une théorie du langage avec une théorie de l'action. C'est dans le domaine de la philosophie analytique anglaise qu'ont été élaborées les théories sur le langage p e r f o r m a t i f[2] (J.L.AUSTIN) et sur la structure des actes de langage (J.R.SEARLE).

Dans une première étape, J.L.AUSTIN (Quand dire c'est faire, première conférence) établit une distinction fondamentale entre les énoncés c o n s t a t i f s et les énoncés p e r f o r m a t i f s. Ces derniers, à la différence des premiers, ne sont pas des affirmations vraies ou fausses, des descriptions concernant les objets, mais des énonciations visant à "faire" quelque chose : "Dire c'est faire". En effet, si l'on considère les énoncés suivants :

(iii) Je vous promets de venir vous voir. (DFC)

(iv) Je vous préviens que si vous continuez à chahuter je vais sévir. (DFC)

(v) Je vous prie de me passer votre journal.

(vi) Je vous adresse mes félicitations les plus chaleureuses.

on se rend compte tout de suite qu'ils sont porteurs d'actes de langage puisqu'ils servent à accomplir l'acte de PROMETTRE, de PREVENIR, de PRIER, de FÉLICITER. Ces énoncés sont constitutifs d'une opération. En revanche, les énoncés :

(vii) Il est venu la voir.

(viii) Tous les matins je vous prie de me passer votre journal.

servent à informer, à c o n s t a t e r (ce qui explique le terme choisi par J.L.AUSTIN). Un énoncé tel que:

(ix) Il ne neige plus.

est vrai ou faux selon que cette constatation est ou non conforme à la réalité qu'elle décrit. Un énoncé performatif ne vise pas à la conformité avec une réalité et en tant que tel il ne peut pas être soumis au test de vérité, il est constitutif de cette réalité résidant dans l'énonciation même.

Cette opposition a été réexaminée par J.L.AUSTIN, qui a insisté

2 Le mot "performatif" dérive du verbe anglais perform "accomplir".

sur la difficulté qu'il y a à distinguer les deux types d'énoncés. En réalité, la différence qui sépare les énoncés constatifs (J'écris une lettre) des énoncés performatifs (Je te promets de t'écrire) ne provient pas de ce qu'en produisant le second énoncé on accomplit un acte, mais elle réside plutôt dans le fait que les deux énoncés sont porteurs de deux actes différents : un acte d'assertion dans le premier cas et un acte de promesse dans le second. L'acte ASSERTER appartient à une autre catégorie d'actes et ne se distingue de l'acte PROMETTRE que par sa valeur i l l o c u t o i r e spécifique. Cette nouvelle notion, sur laquelle J.L.AUSTIN reportera toute son attention, remplace la distinction initiale.

Toute expression linguistique en tant qu'acte de langage comporte trois dimensions (J.L.AUSTIN, Quand dire c'est faire, Huitième conférence) :

- une dimension l o c u t i o n n a i r e, indépendante de l'instance du discours (l'expression a un sens et une référence) et constituée d'un ensemble d'actes : phonétique (phonation), phatique (agencement d'unités en séquence), rhétique (sens et référence) ;
- une dimension (ou force ou potentiel) i l l o c u t i o n n a i r e (l'expression a une forme caractéristique qui montre comment elle doit être reçue par le destinataire : l'acte d'énonciation est soit une constat, soit une promesse, soit un ordre, soit un verdict, etc.) ;
- une dimension p e r l o c u t i o n n a i r e (l'expression produit un certain effet sur le destinataire ; l'énoncé (i) peut être interprété comme une menace et en tant que telle, elle peut inspirer la peur ou irriter ou provoquer le rire, etc.).

Pour J.L.AUSTIN, l'analyse d'un énoncé ne doit pas s'arrêter à la seule dimension locutionnaire, mais doit rendre compte aussi du type d'acte de langage qu'elle implique, donc de sa force illocutionnaire.

Des tentatives plus récentes ont été faites pour préserver la distinction constatif/vs/performatif, à laquelle AUSTIN lui-même avait renoncé. Tout en reconnaissant une dimension pragmatique aux énoncés

constatifs,il existe entre ceux-ci et les énoncés performatifs une différence qui réside en la direction de correspondance qui s'établit entre la réalité et la parole. "Quand j'ordonne à l'auditeur de venir ou quand je déclare la séance ouverte,c'est la réalité qui est censée se conformer à ma parole : c'est ma parole qui doit faire venir l'auditeur ou ouvrir la séance. L'énonciation se présente comme suscitant l'état de choses auquel elle fait référence. Quand je décris le fait que la pluie s'est arrêtée,en revanche,c'est ma parole qui se conforme à la réalité,et cherche à la refléter" (F.RÉCANATI, 1981 : 85).

Pour qu'un énoncé soit performatif il doit remplir les conditions de la c a u s a t i o n (il est nécessairement causateur) et de v o l i t i o n (il est nécessairement l'effet d'une action délibérée du sujet) (P.LARREYA,1979 : 19).

L'opposition constatif /vs/ performatif pourrait être représentée comme suit :

Traits caractéristiques des énoncés	
constatifs	performatifs
descriptifs d'un acte	constitutifs d'un acte
accessibles au test de vérité	inaccessibles au test de vérité
conformes à la réalité qu'ils décrivent	la réalité se conforme à la parole[3]

Pour d'autres chercheurs (J.R.SEARLE,1972),la distinction locutionnaire/vs/ illocutionnaire ne peut plus être maintenue,puisque la force illocutionnaire n'est plus considérée comme une caractéristique de l'énoncé dans une situation complète de discours,mais se définit en fonction de la signification de la phrase.

Pour J.R.SEARLE parler signifie :

• accomplir des actes de langage (ASSERTER,ORDONNER,PROMETTRE, etc.) et plus abstraitement des actes de p r é d i q u e r et de r é f é r e r. La référence et la prédication sont régies par cer-

3 Cette distinction ne s'applique qu'aux actes "représentatifs", qui ont une dimension référentielle,un contenu représentatif en vertu duquel ils se rapportent à un état de choses (F.RÉCANATI, 1981 : 179)

taines règles : règles de référence (1972 : 140) et règles de prédication (1972 : 173);

- observer des règles qui rendent possibles ces actes.

Tout acte illocutionnaire aura la forme F (R/P) où F = indicateur, explicite ou implicite, de force illocutionnaire, R/P = acte propositionnel, R = référer, P = prédiquer.

Les actes propositionnels n'apparaissent jamais seuls, c'est-à-dire qu'on ne peut pas uniquement référer ou prédiquer sans faire une assertion, poser une question, ou exécuter quelque autre acte illocutionnaire (1972 : 63). Une proposition est donc toujours exprimée à l'intérieur d'un acte illocutionnaire (1972 : 68).

Les dimensions de l'acte de langage sont donc pour J.R.SEARLE les suivantes (D.SLATKA, 1974 : 98) :

- les actes d'énonciation (énoncer des phrases)
- les actes propositionnels (référer, prédiquer)
- les actes illocutionnaires (menacer, promettre, etc.)
- les actes perlocutionnaires (effrayer quelqu'un en le menaçant).

Puisque parler un langage signifie s'engager dans une forme de comportement i n t e n t i o n n e l régi par des règles, une théorie des actes de langage doit formuler explicitement ces règles. SEARLE définit deux types fondamentaux de règles : n o r m a t i v e s (qui gouvernent les formes de comportement préexistantes) et c o n s t i t u t i v e s (les règles de jeu). Les règles de politesse, commandent les relations interpersonnelles qui sont autonomes, tandis que les règles de jeu créent la possibilité même de jouer (1972 : 72). Les règles sémantiques gouvernent l'emploi du marqueur de force illocutionnaire.

En théorie des actes de langage, la base de la taxinomie est le b u t i l l o c u t i o n n a i r e.

J.L.AUSTIN propose une classification des actes de langage en cinq catégories réalisées par des indicateurs verbaux :

- les v e r d i c t i f s (qui permettent de "porter un juge-

ment",d'"évaluer" : décréter,apprécier,etc.);

- les e x e r c i t i f s (qui servent à "affirmer un pouvoir": nommer,ordonner,etc.);

- les p r o m i s s i f s (qui sont utilisés pour"assumer une obligation": promettre,consentir,garantir,parier,etc.);

- les c o m p o r t a t i f s (qui accomplissent des actes de nature sociale : s'excuser,remercier,féliciter,etc.);

- les e x p o s i t i f s (utilisés pour "faire connaître ses arguments" : affirmer,conclure,informer,etc.).

Il faut remarquer que la distinction entre ces diverses catégories illocutoires n'est pas aussi nette qu'elle pourrait paraître à première vue. Il existe de nombreux cas de chevauchements entre les valeurs illocutoires véhiculées par ces indicateurs verbaux.

Le même critère apparaît chez J.R.SEARLE qui distingue cinq types de butsillocutionnaires (H.PARRET,1979 : 88):

- a s s e r t i f (affirmer,constater,dire,etc.);
- c o m m i s s i f (promettre,consentir,etc.);
- d é c l a r a t i f (baptiser,nommer,etc.);
- e x p r e s s i f (congratuler,féliciter,remercier,s'excuser, etc.);
- d i r e c t i f (ordonner,solliciter,etc.).

Une distinction importante a été établie par F.RÉCANATI (1981 : 179 sqq.) entre actesr e p r é s e n t a t i f s qui véhiculent la représentation d'un état de choses (qui ont une dimension référentielle) et ceux qui n'ont pas de contenu propositionnel ,les actes n o n r e p r é s e n t a t i f s (les actes "expressifs" de J.R.SEARLE),qui consistent à exprimer conventionnellement une certaine attitude sociale vis-à-vis de l'auditeur.

Placés dans une perspective interactionnelle,les actes de langage se laissent classifier d'après les critères qui régissent les relations humaines en général,en premier lieu l'opposition entre ce que l'on appelle "la face positive de l'individu",qui est le besoin d'être reconnu et apprécié par autrui,et "la face négative",qui est le besoin

de défendre son territoire personnel. Les actes de langage peuvent être divisés en deux grandes classes suivant qu'ils menacent la face positive ou la face négative du locuteur ou de l'interlocuteur. Ces distinctions, fondées sur une base psycho-pragmatique, peuvent être représentées par le tableau à double entrée suivant (E.ROULET,1980 : 105) :

Acte menaçant la	face positive	face négative
locuteur	aveu excuse	offre promesse
interlocuteur	critique accusation	offre requête

Au moment où le locuteur avoue une erreur ou s'excuse il porte atteinte à sa face positive; s'il promet quelque chose, il met en danger son indépendance. De même, toute critique ou accusation porte atteinte à la face positive de l'interlocuteur, tandis que la requête menace le territoire personnel de l'interlocuteur. C'est justement dans ce domaine que les formes linguistiques qui traduisent les actes illocutionnaires sont les plus diversifiées ; elles constituent pour cette raison même un domaine difficilement acquis par un apprenant étranger et doivent retenir l'attention des enseignants.

Quant à l'expression linguistique des actes, il faut préciser qu'il n'y a pas de correspondance biunivoque entre la forme de l'énoncé et la force illocutionnaire, en ce sens qu'un énoncé peut être porteur de plusieurs valeurs illocutoires :

(x) Partez tout de suite

peut signifier un ordre, un conseil, une permission.

De même un acte de langage peut revêtir plusieurs formes linguistiques : l'acte MENACER peut se manifester par des énoncés très divers, comme il ressort de ces lettres anonymes:

(xi) Tu vas crever.

(xii) J'aurai ta peau .

(xiii) Compte tes jours, salaud.

(xiv) Tu n'en as plus pour longtemps. Fais ton testament. Crapule.

(xv) Dernier avis. (G.SIMENON, Un échec de Maigret, 1956)

Les marqueurs de force illocutionnaire sont de deux types :

- explicites (et concrets)
- implicites (et abstraits)

Les marqueurs explicites sont soit des verbes performatifs soit des commentaires de différents types (phrases introductives, propositions incidentes, quasi-commentaires).

Les verbes performatifs qui sont des étiquettes (ou des "préfixes") de force illocutionnaires présentent certaines caractéristiques : une asymétrie paradigmatique entre la première personne et la troisième personne,[4] l'incapacité de se combiner avec une forme du passé ou avec une détermination itérative. Le critère essentiel de la performativité est le passage au style indirect (O.DUCROT) : la phrase Il m'a dit : "Je te promets un livre" peut se rendre, au style indirect comme Il m'a promis un livre, alors que Il m'a dit : "Je t'apporte un livre" ne saurait avoir pour équivalent Il m'a apporté un livre.

Le but illocutionnaire est rendu explicite, dans certains autres cas, au moyen de certains commentaires :

(xvi) Très jeune, je prenais les conseils que les vieux se donnaient pour des phrases ennuyeuses:
- Ne rentre pas trop tard. Surtout ne prends pas froid...

(PASCAL JARDIN, Le Nain Jaune, 1978 : 72-73)

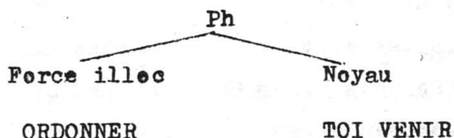
(xvii) - Je parle ainsi en toute franchise et pour vous seuls, supplia M.Pernichon. (G.BERNANOS, L'imposture, 1927 : 112)

4 En étudiant la subjectivité dans le langage, E.BENVENISTE avait constaté l'asymétrie des verbes de parole: "Nombre de verbes échappent à cette permanence du sens dans le changement de personnes. ... alors que je jure est un engagement, il jure n'est qu'une description" (1958 : 263).

Dans certains autres cas, il y a cumul de procédés :

(xviii) - Je vous en prie, mon ami, mon cher enfant, suppliait Mgr Espelette... (G.BERNANOS, L'imposture, 1927:113)

Suivant la théorie des performatifs abstraits la force illocutionnaire est partie intégrante de la signification de la phrase; elle correspond à la proposition supérieure dans la représentation de la phrase sous-jacente (J.M.SADOCK, 1974):



ORDONNER TOI VENIR

L'effet de beaucoup d'actes illocutionnaires peut être réalisé d'une manière perlocutionnaire: demander à l'auditeur, dans un certain contexte, s'il peut faire l'acte AL revient à lui demander de le faire : Pourriez-vous venir demain? = Venez demain. De même, un AL tel qu'ACCEPTER peut revêtir la forme d'un énoncé interrogatif:

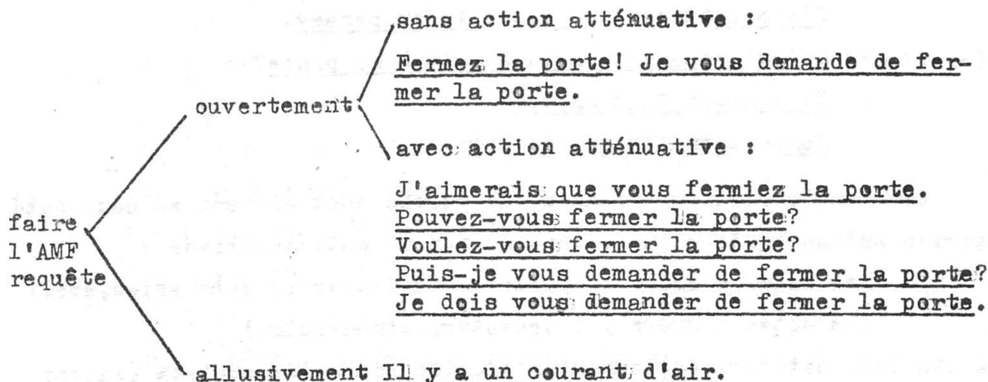
(xix) - Je veux que vous repreniez l'affaire.

- Qui vous a dit que j'avais l'intention de la refuser?

(P.CHABREY, Détruisez l'original, 1968 : 37)

On parle dans ce cas d'acte de langage i n d i r e c t : l'interprétation est déviée vers un acte autre que celui qui est exprimé littéralement. Un acte de langage indirect met en jeu un processus conversationnel fondé sur la stratégie inférentielle de l'auditeur, qui implique les principes de la coopération et de la connaissance commune des interlocuteurs.

C'est surtout dans le domaine des actes de langage qui menacent la face négative, tels que la requête, que s'est développée une stratégie interactionnelle à trois volets, le choix de l'un de ces volets étant déterminé par les exigences de clarté et de ménagement du territoire de l'autre qui gouvernent les relations entre individus qui parlent (E.ROULET, 1980 : 106) :



Ces différentes stratégies intéressent directement la didactique des langues secondes dans la mesure où elles relèvent d'un ensemble de conventions linguistiques. Les réalisations ouvertes avec action atténuative sont les formes le plus fréquemment utilisées pour formuler une requête parce qu'elles laissent plus ou moins de liberté à l'interlocuteur de réagir conformément à ses intérêts, tout en étant orientées vers une réaction positive.

La théorie des actes de langage s'est longtemps préoccupée des actes de langage isolés. Ces hypothèses, fort intéressantes et productives, se sont avérées limitatives pour l'étude de la langue comme activité idéo-praxique. On assiste actuellement à des efforts poursuivis par les chercheurs (surtout sous l'influence des ethnométhodologues) en vue de replacer l'étude des actes de langage dans le domaine plus vaste de l'interaction en face à face. On s'attache ainsi à l'étude de la structure conversationnelle et des règles qui la régissent.

Les actes de langage en séquence ont une incidence directe sur la programmation didactique et méthodologique. Dans Un niveau-seuil, la section Actes de parole comporte un ensemble liminaire consacré aux intentions énonciatives et à la manière dont ces intentions peuvent se réaliser. Ainsi, l'acte "demander jugement sur une action accomplie par soi-même" s'exprime linguistiquement par des énoncés tels que:

Donne-moi ton avis/opinion.

Qu'est-ce que tu en penses?

J'aimerais avoir ton avis.

<u>J'aimerais savoir ce que tu en penses.</u>

<u>Qu'est-ce que tu aurais fait à ma place?</u>

<u>Tu auarais fait ça, toi?</u>

<u>Comment tu t'y serais pris?</u>

Dans cette section les actes de parole sont divisés en deux catégories suivant qu'ils impliquent ou non un acte antérieur :

- les actes d'ordre 1 (permettre, demander la permission, etc.)
- les actes d'ordre 2 (accepter, refuser, etc.)

A ces deux catégories viennent s'ajouter les actes sociaux (saluer, se présenter, etc.).

Les propositions pour un cadre de référence pragmatique de R. RICHTERICH (1976) témoignent du renouvellement méthodologique qui s'est produit sous l'influence des recherches récentes en linguistique. On arrive ainsi à établir une liste d'actes illocutionnaires incorporables dans un syllabus.

Pour mieux capter la dimension pragmatique dans la didactique des langues vivantes, les actes de langage sont regroupés en <u>macro-actes</u> (ex. dire de faire), tandis que les variantes situationnelles, les rôles sociaux et les attitudes servent à déterminer les <u>micro-actes</u> (J.COURTILLON-LECLERQ et E.PAPO, 1977 : 65).

A partir de la constatation que les actes ne sont pas isolés, qu'ils forment presque toujours des séquences pour lesquelles on peut établir certains schémas susceptibles de s'actualiser dans de multiples combinaisons linguistiques, R.RICHTERICH (1976: 50 sqq.) a proposé plusieurs types d'enchaînements mis en place dans des buts didactiques :

SEQ 1 - L demande à I de faire quelque chose

a) I exécute

b) I exécute - L remercie

c) I exécute - I confirme

d) I demande une information - L informe - I exécute

e) I demande de répéter - L répète - I exécute

f) I accepte - I exécute

g) I refuse - L demande de dire pourquoi - I dit (explique)- L accepte

h) I refuse - I s'excuse

i) I refuse - L supplie - I accepte - I exécute

SEQ 2 - L demande à I la permission de faire quelque chose

a) I accepte - L remercie

b) I accepte - L demande de promettre - L promet

c) I refuse - L demande de dire pourquoi - I dit (explique)- L dit (exprime un sentiment)

e) I refuse - L supplie - I accepte

f) I demande une information - L informe - I accepte

g) I déconseille - L dit (argumente) - I accepte

Ces séquences revêtent des formes linguistiques très diverses, mais l'essentiel est de les inscrire à l'intérieur des limites fixées par les conventions sociales.

7.4. Pragmatique et techniques d'enseignement

L'intégration de la dimension pragmatique dans l'organisation d'un enseignement systématique se réalise non seulement par les données incorporées au syllabus,mais aussi par la mise en place de nouvelles techniques d'enseignement. Ces ensembles de procédés sont ou bien classiques ou bien spécifiquement communicatifs,la finalité restant la même : faire acquérir aux enseignés une compétence de communication.

On distingue plusieurs types d'activités didactiques,dont quelques unes reprennent dans une perspective fonctionnelle des pratiques plus ou moins traditionnelles :

- des techniques c o g n i t i v e s

Elles consistent à relever dans des documents authentiques les faits énonciatifs (expressions linguistiques qui marquent l'insertion du sujet,les repères situationnels,les actes de langage performés). Ces exercices doivent aboutir à des classements et à des regroupements de procédés qui pourront être réinvestis dans de nou-

veaux contextes situationnels.

Ex. Dans le texte ci-dessous relevez les expressions qui réalisent l'acte S'EXCUSER:

"Oh,c'est vous Gérard",dit Lucie. "Je suis désolée de vous avoir fait attendre si longtemps.

-J'avais peur de m'être trompé de jour.

-Non,c'est bien ce soir.

-Je suis un peu en avance,je crois. Vous n'aviez pas fini de dîner?

-Si,si,ne vous inquiétez pas. Je terminais seulement quelques rangements à la cuisine. (...) Voulez-vous vous asseoir dans l'atelier? Mon mari vient tout de suite. Excusez-moi.

-Je vous en prie,je serai en conversation avec les tableaux.

(M.BUTOR,Passage de Milan,1954 : 73)

- des exercices d'identification énonciative (situation et participants)

Ex. Analysez le texte suivant pour définir les paramètres situationnels (temps-lieu de la communication,relations entre interlocuteurs,rôle social,etc.):

- Je vous conseille de prendre patience un moment. L'occupant de cette nuit vient de partir et la femme de ménage est justement en train de faire la chambre et de changer de lingerie. Vous pouvez attendre au bar,si vous voulez.

- des techniques f o r m e l l e s
  - des exercices de transformation

Ex. Dans les phrases suivantes introduisez des expressions atténuatives :

- A quoi rime cette intervention? Comment l'avez-vous appris?
  - des exercices de répliques mélangées :

Ex. Groupez par ensembles de trois les répliques suivantes de façon à obtenir de petits dialogues :

1. Alors,Dubois,on ne s'est pas réveillé ce matin?
2. Écoute ça fait une demi heure que j'attends,j'ai horreur de ça!
3. Je n'aime pas les gens qui arrivent en retard.
4. On t'a encore attendu une heure!
5. Te voilà enfin,c'est pas trop tôt! Les enfants meurent de faim.
6. C'est à cette heure-là que tu rentres?

...

A. Ben quoi,j'ai pas pu partir plus tôt!
B. C'est pas si tard que ça,papa!
C. Ecoute,mon chéri,sois pas fâché! Et moi qui me suis tellement dépêchée!
D. Excusez-moi,Monsieur,je n'ai pas entendu mon réveil ce matin.
E. Je suis désolé. J'ai été retenu au bureau.
F. Monsieur,ma mère a oublié de me réveiller.

...

1. Bon,à table tout de suite.
2. Bon,va t'asseoir.
3. Ah! Tu ne changeras jamais!
4. Il est quand même onze heures! Allez va te coucher.
5. Oh! ça va!
6. Bon,allez,on y va. (F.WEISS,1983 : 55)

Cet exercice peut se combiner avec un exercice d'identification de la situation énonciative.

- des microconversations :

MODÈLE A. Je vous dois des excuses. J'y suis allé un peu fort et vous en demande pardon.

B. <u>Ça ne fait rien.</u>

CLÉS B : Il n'y a pas de mal. - Ne t'inquiète pas. - Ne te fais pas de souci. - Ne t'en fais pas. - Je ne vous en veux pas. - N'en parlons plus.

- des techniques de c r é a t i v i t é
  - des exercices à trous d'information

Les enseignés ont à reconstruire des informations, des opinions, des attitudes.

Ex. Après avoir défini la situation communicative, complétez les dialogues suivants :

A. ...
- C'est pas trop tôt.

...
- Bon, ça va.

B. - Ici Pierre. Je viens d'arriver à Bucarest.
- Tout s'est bien passé?
- Admirablement ...

- des exercices de transformations situationnelles

Les enseignés sont invités à imaginez une situation nouvelle (avec changement de personnages ou de repères spatio-temporels) à partir d'un dialogue donné.

Ex. Recréez une situation nouvelle à partir du texte suivant:
- Excusez-moi, docteur. Il est vrai que je suis un peu surmené. J'ai ... des soucis personnels ... Et puis Marie m'inquiète.
- Marie, c'est-à-dire votre fille...
- C'est précisément parce que je suis inquiet au sujet de Marie que je suis venu vous consulter, docteur. Je crains de la voir tomber réellement malade.
- En réalité j'ai déjà conseillé à votre fille de partir au plus tôt pour la montagne. Je ne peux pas faire davantage, si ce n'est de suggérer que vous feriez bien d'en faire autant.

- des exercices d'actualisation de schémas abstraits

Les enseignés doivent trouver des expressions linguistiques pour réaliser des séquences conversationnelles exprimées en actes abstraits.

Ex. Illustrez par des dialogues les séquences d'actes suivantes :

L demande à I d'avouer

a) I avoue - L le blâme

b) I avoue - L le félicite

c) I avoue - L demande de dire pourquoi - I explique

d) I avoue - L demande une information - I informe

e) I refuse - L demande de dire pourquoi - I explique

- des paraphrases pragmatiques

Les exercices de paraphrases pragmatiques sont fondés sur la cohérence discursive et sur la constatation que dans une situation déterminée un énoncé E peut référer à la même réalité qu'un autre énoncé E' structuré différemment et impliquant des éléments lexicaux différents. Ainsi, un énoncé d'acceptation est rarement formulé sous la forme J'accepte ; il apparaît le plus souvent sous la forme d'un modalisateur pro-phrase : Entendu. D'accord., d'un énoncé négatif : Je ne refuse pas. Il n'y a pas de refus., ou d'une phrase hypothétique : Si vous voulez, etc.

On peut demander aux enseignés de formuler des ensembles paraphrastiques à partir d'une micro-situation donnée.

Ex. Proposez des phrases allusives pour les ordres suivants:

- Venez demain sans faute. - Fermez la porte. - Attendez-moi un instant.

- des techniques de s i m u l a t i o n

"On entend par "simulation" la production simulée, fictive et jouée d'échanges interpersonnels organisés autour d'une situation problème : cas à étudier, problème à résoudre, décision à prendre, projet à discuter, conflit à arbitrer, litige, dispute, débat, situation de conseil" (F.DEBYSER, 1976 : 25).

Par rapport aux méthodes traditionnelles, la simulation présente une modification essentielle qui implique à la fois une conception différente de l'enseignement et de l'apprentissage et une démarche inverse à celle qui est généralement adoptée dans les pratiques de classe usuelles. Si dans les techniques classiques on partait de la

contrainte linguistique (structure ou fragment de grammaire enseignés) vers la situation communicative,dans un enseignement fonctionnel,le vecteur est inversé :

Technique	Démarche
dialogue dirigé,micro-conversation,réemploi libre	contrainte linguistique (structure,fragment de grammaire) ⟶ SIT
simulation	SIT (besoins langagiers) ⟶ contrainte linguistique

Il existe un éventail assez large de techniques de simulation, allant de la micro-situation jusqu'aux jeux d'entreprise. Parmi ces différents types on peut mentionner :

- les exercices de simulation précontraints
- les jeux de rôles
- les dramatisations
- les activités ludiques
- les échanges d'informations

7.4.0. Les exercices de simulation précontraints constituent une sorte de transition de l'exercice structural de dialogue dirigé vers les techniques communicatives proprement dites. Un exercice de ce genre présente plusieurs moments :

- le choix d'un point de grammaire (une structure) prévisible dans une situation donnée;
- le choix de la situation contraignante qui impose la structure qui fait l'objet de l'exercice;
- la présentation de cette situation (éventuellement à l'aide d'un support visuel);
- l'intégration de la structure par des questions posées par le professeur;
- la collecte des réponses fournies par les élèves;
- un jeu de rôles construit à partir de la situation proposée.

Ex. En rentrant chez elle,Louise constate qu'elle a perdu son

sac. Le professeur demande à la classe ce que fait Louise. Les élèves essaient de reconstituer tous les mouvements qu'elle a pu faire depuis sa sortie. Le professeur demande : En sortant de chez le coiffeur avait-elle encore son sac? La structure contraignante choisie par le professeur est le gérondif de la simultanéité.

Les questions posées par le professeur doivent amener les enseignés à utiliser la structure qui doit être acquise. Des techniques adjacentes peuvent également être mises à profit comme par exemple : le jeu de rôle : Louise raconte à ses amis sa mésavanture ; ceux-ci lui posent des questions pour essayer de découvrir quand et où elle a perdu son sac.

7.4.1. Les jeux de rôles ("comme si") sont des pratiques d'animation qui engagent un nombre limité d'enseignés, sans scénario, sans préparation préalable du dialogue. Les jeux de rôles précontraints qui accompagnent un exercice de simulation visent à mettre en correspondance une micro-situation et les structures linguistiques qu'imposent la situation choisie.

Un jeu de rôle est fondé sur des règles et des étapes déterminées (J.M.CARE,1976 : 34 et 1983 : 75):

- le choix de la situation
- la construction des rôles (identification : rédaction d'une biographie sommaire, relations sociales, comportements : attitudes, gestes, etc.)
- le déroulement du jeu (les ruptures possibles ou éléments surprise, les déclencheurs).

Ex. Le personnage principal, Marco, échange la clef de son appartement contre un billet de chemin de fer avec un inconnu dans une salle d'attente ...

(Y.SIMON, Transit-express, c.r. in Bulletin critique du livre français, no. 353,1975)

Les participants peuvent choisir eux-mêmes la situation, les déclencheurs, les ruptures possibles ou ces éléments peuvent être sug-

gérés par le professeur.

Les contenus linguistiques ne sont pas préétablis comme dans le cas de l'exercice de simulation précontraint, mais imposés par le déroulement du jeu.

7.4.2. La dramatisation est une interprétation (un jeu théâtral) jouée par les élèves qui peut être fidèle à un texte de départ ou qui peut introduire des éléments d'improvisation très éloignés du texte initial.

La dramatisation peut être réalisée dans des formes différentes (J.M.CARÉ,1976 : 27) :

- dramatisation répétitive (le rôle est imposé par le texte modèle);
- dramatisation avec implication personnelle (la scène jouée est suivie d'une réunion débat sur les attitudes, les décisions des personnages);
- dramatisation avec variation (la situation est constante, les personnages changent; la situation change, les personnages sont les mêmes);

Ex. Dramatisez le texte suivant:

Un frère et une soeur vieillissent ensemble. Un jour leur parvient une dépêche envoyée par un inconnu. On les convie à une cérémonie. Ils cherchent à comprendre d'où vient cette invitation, quelle signification elle a. Marthe pense qu'il s'agit d'un mariage, Albin penche pour un enterrement. De souvenirs en souvenirs, Marthe remonte alors le cours de sa vie... Mais la postière arrive : c'était une erreur, la dépêche n'était pas pour eux... (SUZANNE PROU, La dépêche, c.r. in Bulletin critique du livre français, no.392-393,1978)

Construisez les rôles : Marthe, Albin, la postière

Imaginez les dialogues, l'évocation des souvenirs d'enfance, la réaction provoquée par le retour de la postière.

Commentez ces réactions (implication personnelle).

Construisez une dramatisation avec situation nouvelle avec réemploi de certains éléments constants (l'idée d'erreur comme

déclencheur, réaction violente d'un personnage comme élément de rupture).

7.4.3. Les activités ludiques facilitent l'acquisition de la langue étrangère en instituant de nouvelles relations entre l'enseignant et les enseignés et en créant des besoins langagiers plus proches des situations réelles. Tout comme la simulation, les jeux recouvrent un riche éventail de possibilités, mais seuls les jeux ancrés sur une situation extraverbale (A.LAMY et H.LAITENBERG, 1976: 8) intéressent directement les activités communicatives. Ce type de jeux impliquent certaines structures linguistiques (actes de langage, structures modalisantes appréciatives, etc.) prévisibles ou institutionnalisées.

Ex. : les jeux proprement dits: pétanque, boules, etc.

7.4.4. Il existe un grand nombre d'activités qui consistent à organiser l'échange d'informations (PIERRETTE JEOFFROY - FAGGIANELLI et L.R.PLAZOLLES, 1975).

Ces techniques, qui pourraient être regroupées en deux grandes catégories suivant qu'elles impliquent un échange d'informations au service d'une action immédiate ou un échange d'informations au service de l'information. Toutes ces techniques de simulation plus complexe reposent sur un système non directif qui fait intervenir un animateur, des participants actifs et des témoins actifs. Le rôle de l'animateur consiste à encourager et à favoriser l'expression libre en orientant l'activité des participants.

Ces activités se déroulent sous des formes très diverses:

- échange d'informations au service d'une action immédiate :
- le "brainstorming" (assaut de cerveaux ou foire aux idées)

C'est une technique de simulation centrée sur la nécessité de trouver une solution nouvelle face à un problème difficile. Elle se déroule sous la forme d'un travail d'équipe qui réunit plusieurs personnes : l'animateur, un groupe de participants-experts, des observateurs et un jury. Les experts proposent des solutions (toutes les propositions sont obligatoirement enregistrées par les observateurs),

l'animateur stimule les participants,reformule les idées vagues ou ambiguës,il rassemble les notes des observateurs et les présente au jury qui choisit la/les meilleure(s) solution(s). L'activité comporte plusieurs étapes : le choix et la présentation du problème qui doit recevoir une solution satisfaisante,le débat,le classement des idées par catégories,l'étude de ce classement par un jury.

Ex. Comment organiser la publicité pour une station de sports d'hiver?

Cet exercice présente l'avantage de donner libre cours à l'imagination des enseignés et de mobiliser leurs ressources linguistiques.

- l'étude de cas

C'est une situation de simulation qui offre un cas concret à propos duquel les participants confrontent leurs réflexions et adoptent une décision finale. L'étude de cas se déroule en trois étapes : une étape subjective (celle des réactions spontanées , des opinions divergentes),une étape objective (le diagnostic du cas,la recherche des arguments pour et contre),une étape déductive (généralisation). Cette activité doit aboutir à la constitution d'un dossier sur le cas étudié.

Ex. M.R. étudiant en médecine,troisième année,veut changer de profession et faire des études de droit.

- l'entretien (d'aide ou de conseil)

La situation d'entretien met en contact deux ou plusieurs personnes : un interviewer et un interviewé (qui,dans le cas d'un entretien collectif,peut être constitué de plusieurs personnes). A partir de l'idée que toute situation d'entretien véhicule des stéréotypes,on peut introduire ce type d'échange dans l'activité didactique. Elle peut prendre des aspects très divers : entretien - jugement,entretien d'aide,de conseil,de compréhension,etc. C'est le terrain privilégié pour étudier les actes de langage en séquence.

Ex. Un conseil de classe

M.P.,jeune poète,se voit refuser le manuscrit par une maison d'édition.

• échanges au service de l'information

Ces techniques visent à obtenir des informations et impliquent une situation de face à face.

- interview de groupe

Cette activité permet d'obtenir une information;elle revêt le caractère d'une enquête psycho-sociale. L'interviewer posera les questions et reformulera d'une manière explicite les réponses afin de faire progresser la discussion.

Ex. Interview d'un groupe d'étudiants,pour être informé de ce qu'il attend de l'activité productive de traductions.

- réunions - débats

C'est une situation de communication dans laquelle s'établit à la suite d'un exposé une confrontation orale sur un thème. Elle implique une organisation de rôles assez rigoureuse : un président (ou un animateur) qui donne la parole,assure l'odre des débats et fait le point des discussions,un rapporteur-animateur dont le rôle est d'exposer une interprétation du problème et de poser des questions pour lancer les interventions,un secrétaire qui notera les interventions et rédigera le compte rendu final.

Ex. Un débat sur le rôle de la bande déssinée dans l'enseignement du français aux débutants.

- échange par questions

C'est une situation communicative multidirectionnelle dans laquelle plusieurs auditeurs interrogent successivement le conférencier. Plusieurs situations relèvent de ce type général : la conférence de presse,l'interrogation préalable,etc. L'échange par questions pose le problème de la collecte des questions,qui peut se présenter sous différentes formes : collecte globale des questions, questions formulées par écrit. Quelle que soit la solution adoptée, cette pratique offre l'occasion de vérifier la maîtrise des formes interrogatives par les enseignés.

Ex. Questions posées par un groupe d'étudiants à un acteur de cinéma à propos de son dernier film.

Ces diverses techniques de simulation favorisent la communication

à l'intérieur d'un groupe et visent à capter les situations les plus diverses, en générale professionnelles, afin d'assurer l'efficacité verbale requise.

7.5. Conclusions

L'intérêt suscité par l'intégration de la dimension pragmatique à la sphère de la didactique des langues a eu des conséquences importantes pour l'organisation du processus didactique. L'une de ces conséquences a été l'idée que la manipulation des structures n'est que l'une des phases et pas nécessairement la première. Les exercices portant sur des fragments isolés de grammaire-lexique doivent être intégrés très vite à des techniques plus complexes et plus dynamiques.

Les gammes sont des exercices nécessaires mais insuffisants lorsqu'il s'agit de faire parler les enseignés dans des situations communicatives authentiques. Il est vrai que des pratiques de mise en situation apparaissent aussi dans les méthodes traditionnelles, telles que la méthode directe, ainsi que dans les dialogues dirigés. L'expérience a pourtant démontré qu'à cause de leur caractère artificiel ces exercices ne répondent pas d'une manière satisfaisante aux impératifs de la communication réelle. Les techniques de conversation restent trop dépendantes des gammes et les exercices de réemploi libre, bien que très utiles, ne sont pas capables de créer l'autonomie linguistique des enseignés et de faciliter leurs réactions spontanées.

Ce changement de visée didactique pose aussi un problème d'algorithme d'enseignement : dans une certaine conception, les gammes doivent obligatoirement précéder les pratiques communicatives. Comment pourrait-on concilier la nécessité de fournir aux enseignés les éléments indispensables à la construction des messages (fragments isolés de grammaire, inventaire lexical de base) et la nécessité de leur faire acquérir le plus vite possible la compétence de communication ?

La question reste ouverte, mais il paraît que la meilleure solu-

tion serait de diminuer le rôle qui revient aux manipulations de structures au profit des gammes introduites dans des pratiques de simulation.

Sujets de devoirs

- En précisant les paramètres énonciatifs (repères spatio-temporels de la communication, rapports interpersonnels entre interlocuteurs) établissez une liste d'énoncés possibles pour l'acte de langage S'EXCUSER.
- Etablissez une liste de réalisateurs de l'acte de langage PRIER et construisez un dialogue centré sur cet acte de langage.
- Proposez des paraphrases pragmatiques pour les situations suivantes : se mettre en retard, manquer un rendez-vous.
- Choisissez des micro-situations pour introduire les fragments de grammaire suivants:
  - les expressions quantitatives
  - les comparatifs
  - les réalisateurs de la modalité PROBABLE
  - les auxiliants d'imminence contrecarrée.
- Quelles seraient les structures prévisibles pour les situations communicatives suivantes:
  - entrer en classe après le professeur
  - rendre un livre à la bibliothèque.
- Imaginez une micro-situation pour introduire une série d'intensité pour le verbe <u>travailler</u>.
- Etablissez un inventaire de situations conflictuelles pour des jeux de rôles.
- Dramatisez un texte de votre choix et organisez une réunion-débat sur les attitudes et les comportements des personnages mis en scène.
- Formulez les questions pour une interview de groupe portant sur les activités périscolaires.

- Proposez des thèmes pour des procès littéraires.
- Proposez des thèmes et des sous-thèmes pour des exercices de brainstorming.
- Organisez un débat sur les activités d'animation en classe de langue.
- Organisez un échange par questions portant sur les techniques d'enseignement descolarisées.

Notes bibliographiques

AUSTIN,J.L.,1970. - Quand dire c'est faire,Seuil,Paris

BENVENISTE,E., 1958. - "De la subjectivité dans le langage",repris dans Problèmes de linguistique générale I,Gallimard,Paris (1966)

1974. - Problèmes de linguistique générale II,Gallimard Paris

CARÉ,J.M.,1976. - "Dramatisation et simulation",in Le Français dans le Monde,no.123,31-34

1983. - "Des matrices pour des jeux de rôles",in Le Français dans le Monde,no.176,75-83

COQUET,J.CL.,1983. - "L'implicite de l'énonciation",in Langages, no.70,9-14

COSTE,D.,1976. - "Décrire et enseigner une compétence de communication,remarques sur quelques solutions de continuité",in ROULET,E. et HOLEC,H. (éds),L'enseignement de la compétence de communication en langues secondes,Neuchâtel,17-44

COURTILLON-LECLERCQ,J. et PAPO,E.,1977. - "Le Niveau-Seuil peut-il renouveler la conception des cours audio-visuels pour débutants?",in Le Français dans le Monde,no.133,58-66

DEBYSER,F.,1974. - "Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes",in Le Français dans le Monde,nos. 104, 6-11 et 106,16-20,repris dans A.A.BOUACHA,La pédagogie du français langue étrangère,Hachette,1978,81-95

1980. - "L'immeuble (roman-simulation en 66 exercices)",in

Le Français dans le Monde,no.156,19-25

DESCLÈS,J.P.,1974. - "Quelques opérations énoncdatives",PITFALL 2, Paris VII

DUCROT,O. et al.,1980. - Les mots du discours,Les Editions de Minuit, Paris

FRANÇOIS,F.,1968. - "Le langage et ses fonctions",in A.MARTINET,Le Langage,Encyclopédie de la Pléiade,Paris

HAMMAD,M.,1983. -"L'énonciation : procès et système",in Langages, no.70,35-46

JEOFFROY-FAGGIANELLI,P. et PLAZOLLES,L.R.,1975. - Techniques de l'expression et de la communication,Nathan,Paris

KERBRAT-ORECCHIONI,CATHERINE,1980. - L'énonciation. De la subjectivité dans le langage,A.Colin,Paris

LAMY,A. et LAITENBERG,H.,1976. - "De certains jeux linguistiques",in Le Français dans le Monde,no.123,8-13

LARREYA,P.,1979. - Enoncés performatifs et Présupposition,Nathan, Paris

MOUNIN,G.,1978. - La littérature et ses technocraties,Casterman,Paris

PARRET,H.,1979. - "Ce qu'il faut croire et désirer,pour poser une question",in Langue Française,no.42,85-93

PORTINE,H.,1978. - Apprendre à argumenter,BELC,Paris

POTTIER,B.,1974. - Linguistique générale,Klincksieck,Paris

RÉCANATI,F.,1981. - Les énoncés performatifs,Les Editions de Minuit, Paris

RICHTERICH,R.,1976. - "Essai d'application d'un cadre de référence pragmatique à la réalisation des matériels d'apprentissage du français langue étrangère",in ROULET,E. et HOLEC,H. (éds.),L'enseignement de la compétence de communication en langues secondes,Neuchâtel,18-43

ROULET,E.,1980. - Langue maternelle et langues secondes,vers une pédagogie intégrée,LAL,Hatier,Paris

RUSSELL,B.,1969. - Signification et vérité,Flammarion,Paris

WEISS,F.,1983. - Jeux et activités communicatives dans la classe de langue,Hachette,Paris

WRIGHT,von,G.H.,1982. - Normă și acțiune,Editura științifică și enciclopedică,București

8. LA LINGUISTIQUE DU DISCOURS ET LA DIDACTIQUE DES LANGUES SECONDES

8.0. L'analyse du discours

La constitution de l'analyse du discours en tant que discipline linguistique a été rendue possible par certaines tendances en germe dans le structuralisme : le franchissement des limites de la phrase (Z.S.HARRIS),les fonctions du langage (R.JAKOBSON),la théorie de l'énonciation (E.BENVENISTE). Les hypothèse générativistes sur la créativité ont également favorisé le développement d'une approche théorique qui se propose de rendre compte des contraintes qui s'expliquent par les mécanismes du discours. "Née d'horizons divers,cette linguistique du discours cherche à aller au-delà des limites que s'est imposée une linguistique de la langue,enfermée dans l'étude du système. Dépassement des limites de la phrase,considérée comme le niveau ultime de l'analyse de la combinatoire structuraliste, effort pour échapper à la double réduction du langage à la langue, objet idéologiquement neutre,et au code,à fonction purement informative,tentative pour réintroduire le sujet et la situation de communication exclus en vertu du postulat de l'immanence,cette linguistique du discours est confrontée avec le problème de l'extralinguistique" (DENISE MALDIDIER,CLAUDINE NORMAND,RÉGINE ROBIN,1972 : 118).

8.1. Activité discursive /vs/ pratique discursive

Procédant d'orientations théoriques diverses,le terme de d i s c o u r s connaît une pluralité d'acceptions. La polysémie,ou plutôt l'évolution que ce terme a connue,reflète non seulement la multitude des faces d'attaque du phénomène discursif mais aussi l'extension des faits attirés dans la zone de l'analyse du discours. Les différentes définitions proposées s'inscrivent à l'intérieur de

certaines limites fixées par les relations du linguistique avec le non linguistique et en particulier avec le sociétal et l'idéologique. Qu'il s'agisse des mécanismes par lesquels la langue - entité abstraite - est convertie en discours - actualisation momentanée- ou des règles qui gouvernent la constitution d'unités plus vastes que la phrase,ou bien en dernier ressort des conditions socio-historiques et culturelles qui ont présidé à la production de ces unités, les préoccupations de ce genre attestent le souci de ne pas restreindre la linguistique à la description du code.

Considéré dans une première acception comme un synonyme de "parole",le discours a été pratiquement exclu de la problématique structuraliste en vertu de sa caractéristique essentielle de réalisation individuelle,non répétable et dépendant de facteurs extralinguistiques. Dans le cadre du structuralisme,une position originale est celle qui a été adoptée par le linguiste français GUSTAVE GUILLAUME. Dans sa psycho-systématique,la distinction langue /vs/ discours acquiert une valeur primordiale. Le discours - activité momentanée réalisée avec les matériaux offerts par la langue - y est conçu comme le lieu de manifestation de la créativité du sujet où se font jour les "effets de sens".

La même hypothèse suivant laquelle la langue est convertie en discours se retrouve,cette fois-ci dans un cadre interactionnel qui implique un locuteur et un auditeur,dans la théorie de l'énonciation, ainsi que dans le structuralisme fonctionnel.

Une très riche problématique,illustrée par de nombreuses études parues ces dernières décennies,dérive directement des hypothèses sur l' a c t i v i t é d i s c u r s i v e. L'analyse linguistique est ainsi déplacée sur le terrain de l'interaction langagière entre individus qui parlent. Ce qui attire en premier lieu l'attention des chercheurs est l'étude des "traces" laissées dans le discours par les opérations énonciatives.

Parmi d'autres recherches qui ont contribué à la constitution d'une linguistique discursive il faut mentionner celles qui se rapportent à la présupposition et aux sous-entendus.

Dans un cadre théorique différent,le terme de "discours" désigne une séquence de phrases pour lesquelles on peut formuler des règles de concaténation (J.SUMPF,J.DUBOIS,1969 : 3). Le texte fondamental qui a orienté cette approche ~~est~~ Discourse Analysis de Z.S.HARRIS (1952). Le modèle qui y est mis en place ne se propose pas de rendre compte du sens de la séquence de phrases mais de la structuration interne qui la constitue en tant que telle. L'analyse du discours est une description,en terme syntaxiques et lexicaux,d'unités plus vastes ce qui doit conduire à établir,par des méthodes distributionnelles, de classes d'équivalence.

Dans l'analyse harrisienne du discours on admet comme évidente l'existence des déterminations extralinguistiques du discours, sans pour autant que l'on précise leur nature. C'est justement cette relation, s'instaurant entre le discours et ses conditionnements socio-culturels,implicite chez Z.S.HARRIS,qui deviendra,explicitement,l'objet de l'analyse du discours, telle qu'elle s'est développée sur le territoire de la linguistique française (J.M.MARANDIN,1979 : 19). L'analyse se diversifie également par l'insertion de la dimension sémantique et par les références à la composante logico-rhétorique. Les techniques de segmentation et de réduction à des invariants sont maintenues,mais l'analyse vient s'inscrire entre les limites fixées par le choix de l'échantillon de séquences discursives qui est soumis à l'examen. Ce choix est déterminé par des raisons extralinguistiques de nature historique,idéologique,politique et culturelle. Le problème du choix du corpus devient,de cette manière,essentiel. Des principes et des critères sont établis,en vertu desquels on isole les textes représentatifs pour un certain type de discours et auxquels on applique différents procédés d'analyse. Par des techniques de réduction on arrive à déterminer les phrases fondamentales sous-jacentes aux phrases de surface. La p h r a s e d e b a s e est une structure obtenue d'une manière inductive à partir d'un grand nombre de phrases concrètes, centrées autour d'un invariant sémantique,c'est-à-dire un élément ou une séquence d'éléments lexicaux pertinents par leur fréquence pour le corpus analysé. Ainsi,pour

le discours jaurésien on a retenu comme termes pertinents : l'union, l'action croissante des prolétaires de tous les pays, la force d'organisation ouvrière internationale, garantie de paix (GENEVIÈVE CHAUVEAU, 1978). Le résultat de cette investigation est un modèle qui implique trois systèmes de variables : le locuteur (J.Jaurès), les thèmes du discours (la défense et la guerre), les conditions socio-historiques de la production (l'opposition discours parlementaire/vs/ discours politique) (J.DUBOIS, 1978 : 4).

Cette référence constante aux conditions de production du discours est l'axe central de certains développements théoriques qui placent l'analyse du discours au-delà des frontières de la linguistique. C'est dans ce cadre qu'on élabore deux des concepts essentiels de la linguistique discursive : la p r a t i q u e discursive et la f o r m a t i o n discursive. En s'opposant au discours par son caractère processuel, la pratique discursive est définie comme "l'ensemble de règles anonymes, historiques, toujours déterminées dans le temps et l'espace qui ont défini à une époque donnée, et pour une aire sociale, économique, géographique ou linguistique donnée les conditions de l'exercice de la fonction énonciative" (M.FOUCAULT, apud D.MAINGUENEAU, 1976 : 142). La formation discursive est l'ensemble de valeurs qui appartiennent à une formation sociale déterminée, valeurs transmises par les discours s'inscrivant dans cette formation sociale (H.PORTINE, 1978 : 52).

On constate ainsi une diversification de l'objet de recherche qui présente deux faces d'attaque : l'architecture interne du discours et les rapports du discours avec d'autres pratiques discursives ou non discursives. C'est ici que se produit la scission théorique entre la théorie de l'énonciation, axée sur les opérations énonciatives individuelles et l'analyse du discours, fondée sur une conception métasubjective de l'énonciation "Le discours n'est pas expression d'un sujet mais un champ de régularités pour diverses positions de subjectivité..." (D.MAINGUENEAU, 1976 : 142). Les opérations discursives, à la différence des opérations énonciatives, sont représentatives pour un groupe. Elles ne se laissent pas repérer au niveau

de l'énoncé,mais seulement dans des séquences plus longues (séquences discursives).L'élaboration de notions telles que celles de r ô l e s o c i a l ou de p l a c e ainsi que de celles,corrélatives de m a s q u a g e (effacement des marques qui permettraient de classer celui qui parle dans tel ou tel groupe),de s i m u l a t i o n (le locuteur emprunte le vocabulaire d'un groupe qui n'est pas le sien pour tenir un discours de son groupe en le faisant ainsi apparaître comme le discours d'autrui),de c o n n i v e n c e (le locuteur emprunte la place d'un autre locuteur pour que le discours qu'il produit s'autodétruise) (D.MAINGUENEAU,1976 : 140-141),notions qui désignent des procédés fréquemment utilisés dans le discours polémique,est le résultat des efforts poursuivis en vue d'inscrire l'énonciation dans le cadre des déterminations socio-historiques et culturelles qui gouvernent les opérations discursives.

Ces trois concepts ont pour caractéristique commune de montrer les décalages possibles entre les locuteurs et leurs discours.[1]

Les divers angles de vue qui ont conduit à la polysémie du mot "discours",polysémie qui selon certains chercheurs ne serait qu'apparente,pourraient être représentés de manière schématique,avec tous les risques et les avantages qu'une telle représentation comporte, de la manière suivante:

1 Pour une discussion sur les "places" que le locuteur peut occuper lorsqu'il tient un discours v. aussi D.MAINGUENEAU,1976 : 139 sqq.

Discours				
structuralisme	psycho-systématique	théorie de l'énonciation	distributionnalisme (AD de Z.S HARRIS)	Analyse du discours française (ADF)
syn. de "parole", opposé à la "langue" dans la linguistique saussurienne	activité verbale momentanée réalisée par l'acte de langage lieu de manifestation des effets de sens (contextualisations)	événement discursif résultat d'opérations énonciatives (subjectives)	séquence de phrases pour laquelle on peut formuler des règles de concaténation (niveau transphrastique)	- organisation transphrastique mise en relation avec les conditions socio-historiques, culturelles où elle s'inscrit; - résultat d'une pratique discursive insérée dans une formation discursive; - résultat d'une série d'opérations discursives (énonciatives non subjectives) - objet construit à partir d'une analyse des textualisations représentatives (corpus)

8.2. <u>Eléments pour une typologie des discours</u>

En linguistique du discours on fait appel en vue d'une classification des discours en types et sous-types à différents critères que l'on pourrait réduire à deux grandes catégories suivant que le discours est conçu comme activité discursive ou comme pratique discursive. Ces critères sont les suivants:

- les composantes de l'acte discursif
- le champ de référence du discours.

Dans la mesure où l'organisation linguistique du discours est

dépendante de l'instance discursive (circonstances particulières de la communication) qui résulte d'une combinatoire spécifique de certaines composantes, on peut établir une typologie fondée sur ces composantes.

Une première dichotomie peut être fondée sur la modalité de transmission, orale ou scripturale et la nature du canal : discours direct en face à face ou médiat (téléphone).

La structuration interne du discours peut aussi être conditionnée par les relations entre interlocuteurs :

- la présence /vs/ l'absence effective de l'interlocuteur

Une distinction qui peut servir de base à une classification des discours a été formulée par E.BENVENISTE qui oppose le d i s c o u r s à l'h i s t o i r e (énoncé/vs/ récit). Le récit (ou énonciation historique) se manifeste surtout dans le code écrit ; il se caractérise par un emploi restrictif des temps verbaux et par l'absence de toute référence au sujet énonciateur. Le "discours" apparaît, dans le cadre de cette opposition, comme le terme non marqué parce qu'il recouvre une gamme plus étendue de possibilités d'expression : le paradigme complet des personnes, un choix beaucoup moins restrictif des temps verbaux (exception faite de l'aoriste). En appliquant ces distinctions, on obtient une première dichotomie discursive d i a l o g u e/ r é c i t. La présence effective de l'allocutaire se traduit par des caractéristiques linguistiques telles que : une économie plus grande de marqueurs linguistiques puisqu'une partie des éléments informationnels nécessaires à l'échange de messages est fournie par le contexte communicationnel. En dehors de sa nature implicite, le discours-dialogue se caractérise aussi par une organisation linguistique plus relâchée (phrases monorèmes ou dirèmes, des reprises et des anticipations, des thématisations spécifiques, des adjonctions après-coup, des exposants, des mots du discours spécifiques, etc.), par la présence d'éléments affectifs et évaluatifs. Le discours-récit est nécessairement plus explicite, vu que la situation communicative ne peut pas prendre en charge de suppléer aux marques d'information verbales.

La phrase est organisée suivant les schémas canoniques, les rapports transphrastiques sont marquées par des articulations logiques spécifiques de chaque type de discours (distingué d'après le champ d'expérience), la progression se déroule dans un ordre déterminé par les règles de l'argumentation;

- le nombre des interlocuteurs

De ce point de vue on peut distinguer un discours intime (conversation) et un discours public, dont les règles cotextuelles sont nettement différentes;

- les relations sociales entre interlocuteurs

L'opposition qui sépare le discours autoritaire du discours égalitaire relève de la nature de ces relations et du rôle social de chacun des interlocuteurs;

- la fonction du discours

Une autre classification, prenant pour base la fonction que le locuteur attribue à son discours (fondée sur la spécificité des actes de langage et des modalités) s'inscrit dans le cadre plus général de la rhétorique classique[2] :

Types de discours					
	judiciaire	démonstratif	délibératif	descriptif	définitionnel
actes de langage	accuser défendre décréter ratifier	louer blâmer	conseiller	asserter	nommer
modalités	évaluatives axiologiques		déontiques prescriptives	épistémiques	

Enfin d'autres facteurs qui peuvent constituer une base pour la classification des activités discursives concernent les relations entre le locuteur et son énoncé :

2 v. aussi G.VIGNER, 1974 : 62

- la distance temporelle entre énonciations

Il existe à l'intérieur d'un discours déterminé des éléments qui sont de source et de nature différentes ; souvent le discours se présente comme un faisceau d'activités discursives marquées chacune par des signes spécifiques.

L'une des sources de l'hétérogénéité du discours est la variation du sujet énonciateur : l'ensemble des énoncés produits dans un discours ne peut pas toujours être attribué au même sujet d'énonciation. Ces discours non unitaires sont désignés par le terme de "discours rapporté". "Sous sa forme la plus simple, le discours rapporté n'est que la simple reprise par un locuteur d'énoncés d'une conversation qu'il vient d'entendre ou qu'il a entendue (ou même à laquelle il a participé). En général, le locuteur qui rapporte répond à une demande d'information d'une tierce personne : quelqu'un qui est présent mais qui n'a pas entendu ou qui était absent mais qui voudrait bien savoir ce qui est dit" (H.GAUVENET et S.MOIRAND, 1974 : 35).

Il existe en français trois moyens essentiels qui permettent l'intégration d'un discours qui a une source autre que le sujet énonciateur présent :

- le discours direct:

(i) <u>Il m'a dit :"Je ne reviendrai plus</u>".

Ce discours est désigné par le terme de "discours direct" parce qu'il rapporte des paroles sans ajout de mots (ni transformation de phrase)(JOSETTE REY-DEBOVE,1978: 211). Il permet de reproduire un énoncé dont un autre est la source, en signalant d'une manière explicite cette source. Les paroles relatées ne sont pas assumées par celui qui les relate;

- le discours indirect :

(ii) <u>Il a dit qu'il ne reviendrait plus</u>.

Les règles par lesquelles on transforme un discours direct en un discours indirect comportent, comme on le voit par l'exemple ci-dessus, l'adjonction d'un élément de relation (conjonction de subordination) et la transformation des éléments qui constituent les repères déic-

tiques ainsi que, dans certains cas (phrases impératives) la réorganisation des moyens syntaxiques (intervention de la transformation infinitive, prise en charge de la transformation par un verbe métalinguistique introducteur : dire, demander, etc.). La distance qui sépare le discours direct du discours indirect peut se manifester aussi dans les marques de la relation sociale entre interlocuteurs, l'introduction de certaines modalités appréciatives qui marquent l'attitude critique du locuteur qui reproduit les dires d'un autre, des précisions sur le sujet énonciateur source de l'énoncé reproduit, des réductions du discours rapporté, etc. C'est en ce sens que l'on dit que le discours indirect n'est pas "fiable": "infidèle, inégalement vrai et brouilleur de pistes, il est incapable de faire connaître ce qui a été dit, fonction que peut seul assumer le discours direct" (JOSETTE REY-DEBOVE, 1978 : 229). Remarquons ensuite qu'il existe de nombreux cas où la transformation du discours direct en discours indirect est bloquée ; il s'agit particulièrement des énoncés codés, formules-réflexes, idiotismes, etc. ainsi que des adverbes-phrases, éléments qui ne peuvent pas être insérés dans un discours indirect: Il m'a dit : "Te voilà enfin!" - x Il m'a dit qu'il me voyait enfin.

• le discours indirect libre :

(iii) Il parlait à mi-voix. Il ne reviendrait plus.

Les traits caractéristiques de ce type de discours sont l'absence de relateur et la transformation de la deixis directe en repères spatio-temporels indirects.

Les différences qui existent entre ces différents discours hétérogènes ont trait à la deixis personnelle, spatiale et temporelle, à la structure modale d'énonciation (interrogation directe et indirecte, impératif rapporté, etc.), à la transmission du contenu informationnel de l'énoncé rapporté.

- la distance entre le locuteur et son énoncé

En vertu de l'axe de la distance entre l'énonciateur et ce qu'il dit on peut distinguer un discours assumé et un discours non assumé. Plusieurs concepts sont opératoires dans ce domaine :

. la d i s t a n c e

Ce concept permet d'appréhender le rapport que le sujet énonciateur veut établir entre lui et son propre énoncé. Si la distance est minimale, le sujet d'énonciation tend à s'identifier au sujet de l'énoncé, ce qui se manifeste par la présence explicite des marqueurs de la première personne ; c'est la caractéristique essentielle des discours autobiographiques. Par contre, si la distance est maximale, le sujet tend à devenir un sujet "universel", en s'identifiant ainsi à d'autres sujets ; le discours est alors dépourvu de marques de la première personne, ce qui lui confère un caractère généralisant et objectivant. C'est le propre du discours didactique;

. la m o d a l i s a t i o n

Ce concept exprime l'adhésion du sujet à ce qu'il dit. La présence explicite de certains marqueurs modalisateurs relève souvent du composant rhétorique du discours, celui-ci étant dominé par un faire persuasif;

. la t r a n s p a r e n c e /vs/ l'o p a c i t é

Ce concept bipolaire évoque la présence /l'effacement du sujet énonciateur par rapport à son énoncé et au récepteur. Si le discours est transparent, le récepteur s'identifie au sujet énonciateur - source du message - et il prend en compte son énoncé. C'est le propre du discours didactique, des sentences, des proverbes, etc. A la différence du discours transparent (d'opacité minimale), le discours opaque implique un récepteur qui se substitue au sujet d'énonciation; celui-ci exige de la part de son auditeur d'assumer sa propre subjectivité; c'est le cas du discours lyrique;

. la t e n s i o n

Ce concept exprime la relation qui s'établit entre le sujet énonciateur et son auditeur par l'entremise du discours. Le discours tendu essaie d'imposer un comportement déterminé à son destinataire, il agit sur celui-ci. Le discours politique est essentiellement un discours de ce genre.

Le tableau ci-dessous rend compte des faits concernés par les

concepts de la théorie de l'énonciation qui peuvent servir de base à une typologie des discours :

Concept	Rapports entre les facteurs discursifs	Type représentatif de discours
Distance	minimale : JE = je	autobiographique
	maximale : JE = je indéterminé	didactique
Modalisation	adhésion de JE à e	modalisé (assumé)
	non adhésion de JE à e	non modalisé (neutre)
Opacité	minimale (transparence) JE anonyme = R	proverbes, sentences, etc.
	maximale : R = JE	lyrique
Tension	minimale : JE - e - (R)	descriptif, analytique
	maximale : JE - e → R	politique

où JE = sujet énonciateur
je = sujet d'énoncé
e = énoncé
R = récepteur

Le repérage des marqueurs caractéristiques de ces traits est rendu difficile du fait de la nature continue de ce phénomène qui vient en contradiction avec le caractère discret des marqueurs.

- les relations entre le discours et la réalité évoquée

Cette distinction sépare le discours explicite ou autonome du discours implicite ou situationnel. Pour ce dernier, les références aux conditions de production du discours sont absolument nécessaires.

La division de la pratique sociale en champs d'expérience et les rapports entre ces champs et les différents types de discours a conduit à des classifications en types et sous-types plus ou moins généraux, textualisés d'une manière spécifique. On parle ainsi de discours scientifique, juridique, technique, politique, etc. A l'intérieur de chaque catégorie générale on peut repérer des sous-catégories : discours des mathématiques, de la physique, etc.

Le résultat de l'application de ces différents critères pourraient être représenté comme suit :

Critères / Discours	Les conditions de la communication (l'instance discursive)			Le champ de référence
	modalité de transmission et canal	relations entre interlocuteurs	relations entre le locuteur et son énoncé	
types de discours	oral/vs/ écrit direct/ médiat	présence/vs/ absence de l'interlocuteur : dialogue/récit nombre des interlocuteurs: discours intime/public relations sociales entre interlocuteurs: discours autoritaire/égalitaire fonction du discours: délibératif/ judiciaire/ démonstratif	distance temporelle entre énonciations: discours direct/vs/discours indirect; discours direct/discours rapporté distance entre le discours et la réalité évoquée: discours explicite/vs/ discours implicite distance entre l'énonciateur et son énoncé discours assumé/non assumé	discours scientifique, technique, juridique, administratif, politique, etc.

Dans la caractérisation d'un discours on peut utiliser des critères combinés : on peut distinguer ainsi un discours scientifique didactique ou un discours scientifique polémique, etc.

8.3. La cohérence discursive

Le fonctionnement réel du discours (l'activité discursive) ne saurait être comprise sans faire appel au concept de c o h é r e n c e. Si la caractéristique essentielle du texte, écrit ou oral, est la c o h é s i o n, en vertu de laquelle chaque phrase implique du point de vue sémantique la phrase précédente, dans une suite d'énon-

cés, il peut y avoir des énoncés implicites, car la situation énonciative permet, dans certains cas, la référence à un énoncé qui n'est pas performé et qui constitue une sorte de chaînon intermédiaire rétabli par l'interlocuteur :

(i) e_a —— e_b —— e_c (cohésion)

(ii) e_a(—— e_b ——) e_c (cohérence)

(i) - Tu pars en auto?

- Non, je ne peux pas partir en auto parce qu'il y a du verglas.

(ii) - Tu pars en auto?

- Il y a du verglas.

Comme on le voit par les exemples ci-dessus, le concept de cohérence discursive fait intervenir la cohérence factuelle.

La distinction terminologique qui fait de la cohérence un phénomène essentiellement pragmatique reposant sur les supports préexistants dans la réalité que le discours évoque et de la cohésion un phénomène intratextuel logico-sémantique ne résout pas les multiples problèmes posés par l'analyse des unités transphrastiques. Cette dichotomie est d'ailleurs loin d'être partagée par tous les chercheurs. "En l'état actuel des recherches (...) il ne semble plus possible techniquement d'opérer une partition rigoureuse entre les règles de portée textuelle et les règles de portée discursive. Les grammaires de texte font éclater les frontières généralement admises entre la sémantique et la pragmatique, entre l'immanent et le situationnel, d'où à notre avis l'inutilité présente d'une distinction cohésion - cohérence que d'aucuns proposent en se fondant justement sur un partage précis de ces deux territoires" (M.CHAROLLES, 1978 : 14).

8.4. Discours et connecteurs pragmatiques

L'interprétation des énoncés dans le discours est conditionnée par leur ordre de présentation et par des données qui sont tenues pour acquises. La mise en correspondance d'un énoncé avec un système de croyances se réalise de plusieurs manières, entre autres par des

particules spéciales dont le rôle est d'établir le rapport entre l'énoncé et le contexte. On appelle ces particules "mystérieuses" des mots du discours (O.DUCROT,1980) ou appuis du discours (O. LUZZATTI,1982) ou enfin des connecteurs pragmatiques (D.BROCKWAY,1982). Il s'agit d'expressions qui n'ajoutent rien au contenu de l'énoncé mais qui servent d'indicateurs des conditions de production du discours, telles que d'ailleurs, décidément, voire, écoute, que voulez-vous, voyons, etc. Ces éléments expriment des valeurs pragmatiques définies comme des faisceaux de présuppositions, d'intentions et d'attitudes du sujet énonçant. Ce sont des abréviations d'énoncés complets et le meilleur moyen de les décrire est de reconstituer ces énoncés (D.BROCKWAY,1982:21). L'analyse des particules pragmatiques a soulevé de nombreux problèmes relatifs aux rapports entre sémantique et pragmatique : en tant qu'indicateurs de la relation énoncé - contexte, ces éléments linguistiques relèvent de la pragmatique, en tant qu'expressions linguistiques ayant un sens conventionnel, leur étude s'inscrit dans les limites de la sémantique linguistique.

L'acquisition des connecteurs pragmatiques est partie intégrante de la compétence discursive. Aussi la programmation devra-t-elle les prendre en compte et les introduire dans l'activité didactique en classe de langue.

8.5. Discours et argumentation

L'argumentation relève de l'analyse du discours dans la mesure où toute activité discursive peut être conçue comme un faire persuasif. "On peut associer à la notion de communication trois fonctions : information, expression et argumentation" (H.PORTINE,1978 : 7). L'argumentation n'est pas seulement un ensemble de techniques visant à emporter l'adhésion de l'interlocuteur mais aussi une composante obligatoire du discours qui agit sur l'interlocuteur. C'est pourquoi l'acquisition d'une compétence argumentative est une partie constitutive de la compétence de communication.

L'argumentation se construit dans le discours en prenant la

forme d'une organisation de jugements,de propositions,d'assertions et c'est dans ce sens que l'on peut dire que l"analyse du discours essaie de surprendre la logique des enchaînements. Considérée dans cette perspective,l'étude moderne de l'argumentation rejoint la vieille rhétorique. En effet,notre époque assiste à un renouveau d'intérêt pour la composition du discours qui a formé pendant de longs siècles l'objet d'un enseignement systématique. Il s'agit là d'une préoccupation à la fois vieille et récente qui traduit les efforts de formuler d'une manière explicite les règles de bonne formation discursive et de préciser les contraintes des mécanismes discursifs. "L'argumentation constitue,comme la narrativité,un facteur de cohérence discursive très remarquable : une argumentation se définit comme une action complexe finalisée ; cette fin coïncide avec l'adhésion de l'auditoire à une thèse présentée par le locuteur et donnant lieu à un enchaînement structuré d'arguments. Ce but est donc atteint à travers une série de"sous-buts" que sont les différents arguments,liés par une "stratégie" globale "(D.MAINGUENEAU,1976 : 163).

L'argumentation peut se situer au niveau macro-structurel;elle est alors régie par des règles de structuration globale. En rhétorique classique,le schéma canonique était celui de la disposition qui consiste à placer dans l'ordre dicté par le souci de convaincre ou émouvoir les données fournies par l'invention. On distinguait ainsi quatre articulations qui caractérisaient les discours bien construits : l'exorde (annonce du thème,appel à l'attention de l'auditoire),la proposition,qui suit l'exorde est l'exposé précis du sujet que l'on va traiter(division du sujet en plusieurs points qui doivent être présentés dans un ordre déterminé qui constitue le plan du discours),la confirmation qui est le corps principal du discours (exposé des arguments suivant l'une des deux démarches possibles : analytique,par laquelle la conclusion se construit progressivement, synthétique si l'on met en vue dès le début la finalité poursuivie par le discours),la péroraison,qui est la fin du discours (conclusion et appel aux sentiments de l'auditoire). Ce schéma canonique ne se retrouve pas dans tous les types de discours,mais il existe

pour chaque type de discours une organisation spécifique, une disposition caractéristique des parties constitutives.

Au niveau des relations entre énoncés (ou séquences d'énoncés), l'argumentation revêt des formes implicites ou explicites. Les argumentèmes ou unités d'organisation interne du discours peuvent être réalisés par la seule coordination sémantique dans un ordonnancement pertinent pour le sens et/ou par des éléments spécifiques.

Les éléments spécifiques qui soutiennent la structure d'argumentation sont les a r t i c u l a t i o n s l o g i q u e s d u d i s c o u r s (M.COYAUD,1972). Il s'agit de certains segments ou séquences de segments (relateurs, formules stéréotypes, etc.) qui servent à marquer les relations logico-sémantiques entre des unités de différents niveaux : phrases, alinéas, paragraphes, etc. Le rôle des articulations est d'indiquer les étapes de l'argumentation ou le mode d'argumentation. Du point de vue taxinomique, les articulations logiques du discours se laissent grouper en quatre catégories, distinguées d'après la fonction qu'elles assurent dans le discours :

- articulations qui indiquent les étapes de l'argumentation:
  - des formules introductives :
    commençons par, on commencera par, la première remarque portera sur, il faut d'abord préciser que, attachons-nous maintenant à, .. etc.
  - des formules de transition :
    passons à présent à, nous voici maintemant en face de, venons en à présent à, nous reviendrons plus loin sur, avant de passer à... il faut noter que, après avoir souligné..., etc.
  - des formules d'énumération :
    en premier (second, deuxième, etc.) lieu, en dernier lieu, (tout) d'abord, ensuite, de plus, en outre, si l'on ajoute enfin que ..., etc.
  - des formules de conclusion :
    en somme, en définitive, on peut conclure en disant que, au terme de cette discussion, il résulte de ce qui précède que,

nous sommes conduits à concevoir que...,etc.

- des articulations qui servent à indiquer le mode d'argumentation :

  - analogique :

  il en est de même pour,à la différence de,en revanche,etc.

  - hypothétique :

  si nous admettons que,on pourrait admettre à titre d'hypothèse que,si cette hypothèse est exacte...etc.

  - restrictif :

  bornons-nous à souligner que,nous nous contenterons de mettre en évidence,etc.

  - concessif :

  il est exact que,il est vrai que,certes,il ne fait pas de doute que,il se peut que,...,etc.

  - persuasif :

  il ne faut pas s'étonner que,il ne fait pas de doute que... etc.

- des articulations ayant une fonction phatique (destinées à tenir en éveil l'attention de l'interlocuteur) :

  il ne faut pas oublier que,ce fait est digne d'attention,prenons garde que...,etc.

- des articulations diaphoriques :

  - anticipantes (cataphoriques):

  comme nous le verrons plus tard,nous y reviendrons,on peut prévoir que...,etc.

  - évocatrices (anaphoriques):

  on se souvient que,on a vu que,comme nous le savons déjà,etc.

Cet inventaire très sommaire comprend des articulations caractéristiques du discours scientifique (exposé magistral,etc.),mais on pourrait établir un inventaire d'articulations logiques du discours quotidien.

La connaissance d'un inventaire d'articulations logiques du discours aussi riche que possible est indispensable pour l'organisation systématique d'un travail sur les textes authentiques ainsi que pour

la production de discours spécialisés.

Quant à la nature des arguments[3], elle varie en fonction des relations interhumaines et du type du discours envisagé. Parmi les arguments d'un type particulier qui constituent un terrain privilégié de l'analyse du discours il faut rappeler : l'exemple, l'illustration, le modèle, la citation (argument d'autorité) etc.

Les procédures d'argumentation qui doivent retenir l'attention du professeur de langue sont (G.VIGNER,1974 : 62) :

- savoir justifier (ou déterminer chez quelqu'un) un choix puis savoir formuler des objections à ce choix;
- prendre la défense de ...;
- formuler une hypothèse, puis mettre en doute la valeur de cette hypothèse pour en proposer une autre;
- rapporter les propos d'un adversaire.

L'argumentation est un problème à multiples facettes qui concerne aussi bien la production adéquate (appropriée à la situation communicative) que l'interprétation correcte des discours textualisés.

8.6. Discours et programmation méthodologique

L'extension de l'aire de la recherche linguistique au-delà des limites de la phrase et la mise en relation du discours avec les conditions qui ont présidé à sa formation a eu deux conséquences importantes pour la didactique des langues secondes :

- la mise en place d'un syllabus plus complexe (insertion d'une grammaire de la communication et l'introduction des discours spécialisés comme objectif particulier);
- la diversification corrélative des techniques de classe.

Le choix des moyens linguistiques est déterminé par l'instance

---

3 "Un argument est un mouvement de la pensée depuis des données acceptées D par l'intermédiaire d'un garant G vers une demande, exigence qui est la conclusion C "(A.MOLES,1973 : 20).

discursive et par le thème du discours. Le registre de langue dont les interlocuteurs se servent se trouve sous la dominance du thème du discours : les moyens linguistiques mis en oeuvre varient suivant que l'on parle d'un fait divers ou d'un problème scientifique.

L'inclusion du niveau transphrastique parmi les objectifs de l'enseignement a entraîné aussi des techniques de classe appropriées à cet objectif. Certaines d'entre elles ont été transmises par la tradition scolaire surtout dans l'enseignement de la langue maternelle. D'autres techniques se sont développées sous l'influence directe d'autres domaines d'apprentissage. On peut distinguer deux grandes catégories de techniques qui visent à créer la capacité d'effectuer des opérations discursives :

- des techniques cognitives (étude de modèles discursifs)

Le but de ces pratiques de type analytique est d'identifier les procédés discursifs et leur classement suivant différents critères. Les inventaires ainsi établis peuvent être ensuite utilisés pour l'accès des textes (littéraires et non littéraires) ou réinvestis dans d'autres productions discursives. Dans ce dernier cas, les inventaires fournissent les données nécessaires à la constitution de séquences discursives inédites. Un exemple est donné par l'étude systématique des articulateurs logiques du discours qui marquent les étapes argumentatives et l'architecture du discours;

- des techniques créatives

Ces pratiques visent à la production de discours dans des conditions pré-établies. Elles se laissent, à leur tour, diviser en deux grandes catégories :

- des exercices de transformation d'un discours en un autre type de discours;
- des exercices de textualisation.

Les techniques discursives pourraient être classifiées aussi d'après les facteurs déterminant le type du discours :

- des exercices de transformation du code oral en code écrit ou inversement;

- des traductions intersémiotiques.

Ces exercices consistent à composer un discours à partir d'un support visuel complexe (bande dessinée, roman-photos, etc.)

- des exercices argumentatifs

La construction d'un discours, qu'il s'agisse d'un discours sur modèle ou d'une production conditionnée par un schéma argumentatif préétabli (formulation de la thèse ou de l'hypothèse, réfutation de la thèse de l'adversaire par des arguments d'expérience, de nécessité, de généralité, d'autorité, de scientificité, etc.) doit être précédée d'une série d'exercices sur les composantes et les types de discours. Les efforts portent à l'heure actuelle sur le réinvestissement des éléments isolés par des analyses préalables de "paquets de discours", c'est-à-dire sur la combinaison des acquis précédents dans un discours argumenté (G.VIGNER, 1974 : 63). Les enseignés doivent savoir disposer les constituants d'un discours dans un ordre déterminé dicté par le schéma général et aussi par le type de démarche que l'on adopte (P.JEOFFROY-FAGGIANELLI et L.R.PLAZOLLES, 1975 : 94) : dialectique (thèse - antithèse - synthèse, c'est-à-dire confirmation du point de vue, dépassement ou résolution de la contradiction), progressive (succession de définitions différentes ou de différentes approches possibles du même problème), comparative (étude des rapports de ressemblance ou de différence, interprétation de l'ensemble des points communs ou divergents), etc.

- des exercices sur le discours rapporté

Ces exercices de transposition peuvent porter sur les structures linguistiques engagées, sur les rapports existant entre sujets énonciateurs (énonciateur de l'acte présent, énonciateur de l'acte passé). Du point de vue linguistique, les éléments susceptibles de faire l'objet de ces exercices sont : les verbes introducteurs (dire, prétendre, etc.), les relateurs de la phrase rapportée (mots interrogatifs, conjonctions, articulateurs logiques de différentes sortes, etc.), les déictiques spatio-temporels et personnels, les formes modales. Des exercices plus complexes peuvent être construits en prenant pour base

les relations entre énonciateurs,la prise en charge de l'énoncé rapporté par le sujet de l'instance discursive,l'explicitation de certains éléments contenus dans le discours rapporté,la reproduction des éléments emphatisés,la fidélité de la reproduction,les types d'ambiguïtés dans le discours rapporté,etc.

- des exercices de transformation d'un discours subjectif en discours objectif ou inversement.

Ces exercices portent principalement sur l'introduction/l'effacement de marqueurs de la subjectivité dans un discours donné,"neutre" ou marqué (marques de la personne,modalisateurs appréciatifs,doxastiques,etc.);

- des techniques de production d'un discours à partir d'un canevas donné ou d'une matrice discursive

Parmi les "machines narratives combinatoires" il faut citer Le jeu de la voyante (F.DEBYSER,1977 : 29) ou Le tarot des mille et un contes (F.DEBYSER,1976). Ce dernier "jeu discursif" s'adresse à des enfants,mais suivant le thème choisi il peut atteindre un auditoire d'enseignés adultes. Il se déroule par étapes à partir d'un jeu de cartes : choix du personnage-héros (un voyageur,un pauvre paysan, un enfant,etc.),les désirs ou les aspirations du héros (la sagesse, un remède,un trésor caché,etc.),les conseils et les renseignements que le héros reçoit,les épreuves et les obstacles qu'il doit surmonter,etc. Chacune de ces étapes se présente sous la forme d'une matrice de possibilités ou sous la forme d'une carte et les différentes combinaisons aboutissent à des récits qui expriment les options personnelles des enseignés et qui font voir leur compétence dans la langue étrangère étudiée.

Le tableau ci-dessous présente une possible classification des techniques discursives (de textualisation) d'après les facteurs qui déterminent le choix des moyens linguistiques mis en oeuvre dans la composition d'un discours :

Facteurs déterminants	L'instance du discours			Champ de référence (discours spécialisé)
	Modalité de transmission Canal	Relations entre interlocuteurs	Relations entre le locuteur et l'énoncé	
Techniques de classe discursives	passage du code écrit au code oral (ou inversement) traductions intersémiotiques	conversion du dialogue en récit ou inversement techniques de simulation exercices d'argumentation	exercices sur le discours rapporté conversion d'un discours subjectif en discours objectif et inversement	matrices discursives production de discours spécialisés étude de modèles discursifs

8.7. Conclusions

Les orientations les plus récentes en didactique des langues vivantes ont attiré l'attention des enseignants sur l'importance de la pratique socio-discursive de la langue. Ce changement de perspective a eu deux conséquence importantes : un renouveau d'intérêt pour les techniques très traditionnelles de la "bonne vieille rhétorique", orientées vers la production d'un discours "efficace" et la mise en place d'un ensemble de procédés inspirés d'autres domaines d'apprentissage, en premier lieu les techniques de simulation.

L'objectif de l'apprentissage devient dans ce cas la pratique de la langue déterminée par les conditions complexes de la communication en situation. Les deux volets de la linguistique du discours, l'activité discursive et la pratique discursive, deviennent ainsi des parties constitutives d'un enseignement dynamique tenant compte des besoins langagiers des apprenants. Produire un discours revient, en dernier ressort, à s'insérer dans un ensemble d'actions et interactions langagières dominées par la place des interlocuteurs et par les mécanismes internes de la langue en action. Ce sont ces deux

aspects qui doivent être pris en compte par la grammaire de la communication. On devrait ainsi construire une analyse du discours à des fins didactiques orientée vers l'accès à la compréhension écrite et la maîtrise des mécanismes de la production de différents types de discours.

Sujets de devoirs:

● Transformez le dialogue suivant en récit :

- Où étais-tu?
- Là-haut
- On a frappé je ne sais combien de fois.
- Je n'ai rien entendu.
- Enfin, quelle importance! a soupiré Geneviève.

Elle a ajouté:

- Tu as dîné? On t'a gardé de tout.

...

- Si tu n'as pas dîné, je vais te préparé un plateau, m'a chuchoté Geneviève. Papa et Alain regardent la télé. Va les rejoindre.

(G.TANUGI, L'étrange cas de Lisa S, Hachette, 1977, 23-4)

o Transformez le discours indirect en discours dialogué

Là-dessus on a engagé une conversation où il était question d'une amie qu'elle avait à Paris, et qui habitait près de la tour Eiffel. La boîte de cigares était emballée et payée, on continuait à parler. Elle servait les clients qui entraient et puis revenait vers moi. Elle m'a demandé combien de temps je comptais rester ici. Je lui a répondu que je ne savais pas. Mais que, de toute manière, je serais bien content de sortir ce soir avec elle. Elle m'a dit : O.K.

(Ibid., 135)

● Donnez quelques exemples de discours justificatifs.

● Construisez un discours de réfutation sur un thème de votre choix.

- Construisez un discours sur la nécessité d'introduire l'analyse du discours dans la didactique des langues secondes centré sur la procédure argumentative de la défense.
- Trouvez des arguments pour soutenir cette affirmation : "Tout discours est argumentatif".
- Transformez le discours subjectif suivant en éliminant les marques de l'insertion du sujet :

Maintenant,la tourmente s'est apaisée dans mon coeur. J'ai l'impression d'être le navigateur qui,après avoir affronté les tempêtes,rentre au port par une mer d'huile. J'éprouve une sérénité extraordinaire,à l'égal de cette merveilleuse soirée himalayenne. Mon regard parcourt l'horizon. Le ciel est d'un bleu mauve,presque sans taches. Seuls quelques petits nuages courent de ci,de là. L'air est calme. Il n'y a pas un souffle de vent. Le cône sommital du Nun s'empourpre au soleil couchant.

Demain sera le jour du sommet. A présent je le sais (...) Je sais que l'heure du renoncement sonnera bientôt!

(B.PIERRE,Une victoire sur l'Himalaya, 224)

- Rapportez les énoncés suivants en les introduisant par des verbes modalisateurs :

Je voudrais dire quelles réflexions me sont venues sur ce sujet au terme de deux années scolaires où,en tant qu'écrivain,il me fut donné de travailler dans un établissement avec des professeurs de français,quelques heures chaque semaines. Il était entendu que des voies plus ou moins nouvelles seraient explorées,afin de mieux éveiller les élèves,garçons et filles,à leur langue maternelle. La poésie nous parut un bon terrain d'enseignement actif,d'autant qu'une assez grande liberté d'approche nous était donnée puisqu'il s'agissait d'un établissement public de caractère expérimental. Les enfants avaient de douze à seize ans et passaient trois années dans cette école. Au gré des circonstances et des disponibilités,je me suis adres-

sé parfois aux grands élèves, parfois aux petits, parfois à ceux des classes intermédiaires : je ne puis accorder à cette expérience qu'une valeur de test vraiment limité. Néanmoins, ce qu'elle m'apprend m'a paru confirmé par de nombreuses conversations avec les professeurs avec qui je travaillais et, par la suite, avec des poètes curieux comme moi de ces rencontres avec des enfants, toujours espérées et voulues fécondes.

(J.QUEVAL, "L'enfant poète", in Nouvelles de France, no.30, 1978)

- Explicitez, dans le discours rapporté, les fragments du texte ci-dessus :

  -je ne puis accorder à cette expérience qu'une valeur de test vraiment limité

  -ces rencontres avec des enfants, toujours espérées et voulues fécondes

- Construisez des matrices pour un récit de voyage sur le schéma suivant :

  - lieu du départ
  - date du départ
  - direction
  - but du voyage
  - retour

- Proposez des modèles pour l'étude des différents types de discours spécialisés.

Notes bibliographiques

BROCKWAY, DIANE, 1982. - "Connecteurs pragmatiques et principe de pertinence", in Langages, no.67, 7-22

CHARAUDEAU, P. et HOUDEBINE, ANNE-MARIE, 1973. - "Types et niveaux de communication", in Dossiers pédagogiques de la radio et de la télévision scolaires, 34-36

CHAROLLES,M.,1978. - "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes",in Langue Française,7-41

CHAUVEAU,GENEVIÈVE,1978. - "Analyse linguistique du discours jauré-sien",in Langages,no.52

COYAUD,M.,1972. - Linguistique et documentation,Larousse,Paris

DEBYSER,F.,1976. - "Le Tarot des mille et un contes",in Le Français dans le Monde,no.123,20-23

\- 1977. -"Le jeu de la voyante",in Le Français dans le Monde, no.126,29-30

DUBOIS,J.,1978. - "Présentation",in Langages,no.52

GAUVENET,H.et MOIRAND,SOPHIE,1974. - " Le discours rapporté",in Le Français dans le Monde,no.102,34-41

MAINGUENEAU,D.,1976. - Initiation aux méthodes de l'analyse du discours,Hachette,Paris

MALDIDIER,D.,NORMAND,C.,ROBIN,R.,1972. - "Discours et idéologie, quelques bases pour une recherche",in Langue Française,no.15, 116-141

MARANDIN,J.M.,1979. - "Problématique de l'analyse du discours",in Langages,no.55,17- 88

MOLES,A.,1973. - La communication et les mass media,Les Dictionnaires Marabout Université,Paris

PORTINE,H.,1978. - Apprendre à argumenter,BELC,Paris

REY-DEBOVE,JOSETTE,1978.-Le métalangage,Le Robert,Paris

SUMPF,J.,DUBOIS,J.,1969. - "Problèmes de l'analyse du discours",in Langages,no.13,3-19

VIGNAUX,G.,1972. - "Relations entre phrases et analyse du discours" in Dossiers pédagogiques de la radio et de la télévision scolaires,49-57

VIGNER,G.,1974. - "Techniques d'apprentissage de l'argumentation écrite",in Le Français dans le Monde,no.109,60-67

WIDDOWSON,H.G.,1973. - "Directions in the Teaching of Discourse",in S.P.CORDER et E.ROULET (éds),Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics,Didier,Paris,65-76

9. LA GRAMMAIRE DE TEXTE ET L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES SECONDES

9.0. Niveau phrastique /vs/ niveau transphrastique

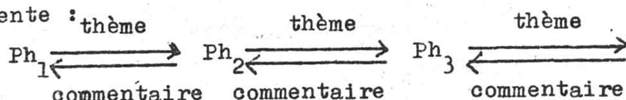
L'extension du champ de recherche au-delà des frontières de la phrase est conditionnée par plusieurs cycles de problèmes et en premier lieu par la clarification de certains concepts théoriques comme par exemple celui de t e x t e (opposé à celui de phrase),de c o h é r e n c e t e x t u e l l e,de m i s e e n t e x t e,etc. Ces différents aspects ont une contrepartie didactique : le rôle du document authentique dans l'enseignement des langues étrangères,l'apprentissage de l'écrit,la lecture,la production des textes,etc.

La première difficulté à laquelle se heurte celui qui entreprend l'étude du niveau transphrastique consiste à fixer d'une manière rigoureuse les limites de la phrase.

Définie comme l'unité maximale du niveau syntaxique,comme une unité indépendante du point de vue sémantique et syntaxique,la phrase ne se laisse pourtant pas toujours délimiter avec précision dans la suite syntagmatique. Une phrase est caractérisée la présence d'une ou plusieurs propositions,simples ou complexes. L'existence de certains constituants (anaphoriques,définivants,etc.) dont le fonctionnement ne peut être expliqué autrement qu'en transgressant les limites assignées à la phrase a conduit les théoriciens soit à remettre en cause la définition même de la phrase (J.LYONS,1970 : 136),soit à reconnaître la nécessité de constituer une grammaire spéciale,la g r a m m a i r e d e t e x t e,distincte de la grammaire de phrase non seulement par son objet,mais aussi par des règles de constitution spécifiques.

La contiguïté des unités phrastiques est une condition nécessaire

mais non suffisante de la constitution du texte en tant qu'unité transphrastique : le texte est une succession de phrases, mais toute suite de phrases n'est pas nécessairement un texte. L'existence du texte est postulée au moment où chaque phrase apparaît soit comme un élément i m p l i q u a n t (une phrase antérieure ou postérieure), soit comme élément i m p l i q u é (dans une phrase antérieure ou postérieure). Chaque phrase apparaît ainsi comme un t h è m e pour la phrase suivante et comme un c o m m e n t a i r e pour la phrase précédente :



Pour que les phrases en séquence forment un texte, il faut qu'il y ait non seulement une relation de signification mais aussi une relation de référence. "Une des contraintes qu'on trouve fréquemment est l'identité référentielle : deux propositions peuvent être liées si elles contiennent un terme qui dénote le même référent (dans un monde possible). La contrainte la plus générale semble être que deux propositions sont liées si les faits qu'elles dénotent sont liés. Deux faits sont liés si l'un est une condition de l'autre. Cette condition peut être très faible (compatibilité) ou très forte (implication)" (W.KINTSCH, T.A.VAN DIJK, 1975 : 100). Ainsi, les deux séquences suivantes présentent des rapports différents du point de vue de leur conditionnement réciproque :

(i) Le couloir était obscur ; un peu de lumière filtrait sous le battant de la porte voisine. (relation de compatibilité)

(ii) Le couloir était obscur parce qu'il était mal éclairé par des veilleuses. (relation d'implication)

En même temps, il faut faire remarquer que pour qu'il y ait texte, certaines conditions doivent être satisfaites. L'une de ces condition est l'insertion de l'unité dans un contexte situationnel. "Inséré dans ce contexte extralinguistique (nous le nommons, en bref, situation), l'énoncé n'est plus seulement une phrase isolée, mais un fragment d'un tout plus vaste, le complément d'un cum-texte qui hausse

l'énoncé au rang d'un texte"(H.RUCK,1980 : 7).

La prise en compte de la situation communicative met en vedette les relations qui s'établissent entre texte et discours : "On appellera texte la structure formelle, grammaticale d'un discours. On appellera base du texte la structure sémantique sous-jacente au texte"(W. KINTSCH et A.T.VAN DIJK,1975 : 100).

La bonne formation de la base du texte est la conséquence directe de l'application des règles de c o h é r e n c e. Les règles de cohérence se manifestent à deux niveaux : le niveau de la base du texte linéaire (propositionnelle) et le niveau de la macro-structure (ou structure de signification globale).

D'autres chercheurs distinguent entre un niveau micro-structurel (successivité des phrases en séquence[1]) et un niveau macro-structurel (relations entre séquences constitutives du texte) (M.CHAROLLES,1978: 13).

Pour cerner de plus près les problèmes spécifiques de la structure du texte, on se sert aussi du concept de t e x t u r e définie comme "l'organisation formelle d'un texte qui assure sa continuité sémantique, son isotopie[2](M.A.K.HALLIDAY,RIQUAIYA,H,1976). La texture se manifeste à trois niveaux : le niveau de la macro-structure discursive (matrices dans lesquelles se coule le texte), au niveau interphrastique et au niveau intra-phrastique. La cohésion apparaît ainsi comme l'ensemble des connexions textuelles ; elle se traduit par une relation sémantique entre deux éléments, relation qui peut s'établir à distance.

---

1 Une séquence est définie par un changement de perspective spatio-temporelle et thématique.

2. Le concept d'isotopie a désigné dans un premier temps l'itérativité d'éléments qui assurent au discours son homogénéité. Dans un second temps, le concept a été élargi et il se définit comme la récurrence de catégories sémiques thématiques ou figuratives. Le concept a été retenu jusqu'à présent pour le plan du contenu.

(A.J.GREIMAS,J.COURTÉS,Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Hachette,Paris,1979)

9.1. Cohérence micro-structurelle et relations interphrastiques

Plusieurs méta-règles de cohérence ont pu être établies afin de rendre compte de la bonne formation textuelle (M.CHAROLLES,1978):

- la méta-règle de répétition

Pour qu'il soit cohérent,le texte doit comporter des éléments à récurrence stricte,dont le rôle est justement d'assurer l'homogénéité du texte. Linguistiquement,ces éléments itératifs sont des pronominalisations,des définitivisations,des substitutions lexicales,des reprises de toutes sortes.

Les instruments les plus importants de la cohérence linéaire sont les d i a p h o r i q u e s. Les formes diaphoriques sont déterminées par une expression de la même unité transphrastique (O. DUCROT,1972-3 : 62). On distingue deux classes de formes diaphoriques (A.CUNIȚĂ,1982 : 101 sqq.):

- les formes prospectives (cataphoriques)
- les formes rétrospectives (anaphoriques)

Cette relation de détermination est caractéristique des articles définis,des substituts personnels,des substituts verbaux (faire), adverbiaux ou de macro-segment,etc. :

(i) Peter a fait glisser deux pièces dans une machine automatique qui se trouvait en face dans le couloir,il en a rapporté deux bouteilles de bière,et m'en a tendu une.

(G.TANUGI,L'étrange cas de Lisa S.,107)

Dans le texte ci-dessus,les éléments il (évoquant Peter),en (évoquant une machine automatique),en,une (évoquant deux bouteilles de bière) sont des anaphoriques.

(ii) "Dis donc,ils sont réussis comme salauds,tes copains!" soupira soudain le commissaire.

(G.SIMENON,Maigret,107)

Dans la séquence ci-dessus,le pronom ils anticipent sur le nom tes copains,c'est un cataphorique.

Pour expliquer les mécanismes de l'itération,il faut faire intervenir aussi la notion de co-référence,qui désigne le fait que dans le même texte plusieurs constituants,structurés différemment du point de vue formantiel peuvent renvoyer à un même et unique référent. A la différence de la diaphore qui met en relation un SN ayant une valeur référentielle - syntagme nominal plein ou pronom - et un SN n'ayant pas de valeur référentielle,la co-référence est une relation entre deux SN ayant valeur référentielle (J.GUÉRON,1979:43).

Un cas particulier de co-référence est donné par les parasynonymes contextuels,qui assurent la cohésion du texte:

(iii) Le Grand Palais présente,jusqu'au 23 juillet,une exposition réunissant les oeuvres essentielles exécutées par Cézanne au long des dix dernières années de son existence (1895-1906). Durant cette période,le peintre vécut le plus souvent retiré dans sa ville natale d'Aix-en-Provence afin de pouvoir y travailler en paix.

(Nouvelles de France,no.32,1978 : 12)

Les segments Cézanne = le peintre;au long des dix dernières années de son existence = durant cette période renvoient au même référent, mais cette identité référentielle est révélée par le contexte.

Parmi les éléments qui servent de liant entre phrases constitutives d'une séquence il faut citer aussi les segments qui présentent des "affinités sémantiques" (H.RÜCK,1980 : 19 sqq.),qu'il s'agisse d'implication (ou inclusion logique unilatérale) ou d'équivalence. Dans le texte ci-dessous,l'unité thématique est assurée par des lexèmes qui présentent des traits sémiques communs :

(iv) Ma tête était lourde. Mes tempes bourdonnaient. Une horrible sensation de peur m'envahissait,une angoisse que je ne parvenais pas à définir,et qui déferlait dans tout mon corps comme un raz de marée qui allait me briser définitivement. Autour de moi tout était flou,sans contours,et j'avais l'impression d'une chute qui n'en finissait plus.

(G.TANUGI,L'étrange cas de Lisa S.,9)

D'autres relations interphrastiques telles que les détermina-tions temporelles, les mises en relief, etc. permettent également de réaliser l'isotopie du texte.

Dans la séquence textuelle suivante, la succession des actions et le repérage spatio-temporel se fait au moyen des formes verbales et des déterminations adverbiales :

(v) Odette poussa machinalement la barrière, remarqua que la lampe n'était pas allumée et, d'un geste qu'elle faisait déjà alors qu'elle était toute petite (à cette époque, elle montait sur une caisse vide qu'on laissait là exprès), elle plongea la main dans le pot, eut une impression désagréable, prit le récipient de terre rouge pour s'assurer que la clef n'y était pas. (G.SIMENON, Le testament Donadieu, 235)

Dans la séquence suivante, l'adverbe parfaitement sert à scander ce qui a été dit dans les phrases précédentes:

(vi)- Je ne peux rien faire pour toi?
- Ah! ça, je voudrais bien. Si tu veux prendre ma place ce soir.
- Ce soir?
- Parfaitement ce soir ! ...

(P.DANINOS, Le jacassin, 26)

- la méta-règle de progression

Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que sa structuration suive une ligne informationnelle ascendante, marquant l'apport des informations nouvelles; un équilibre doit être réalisé de cette manière entre la continuité sémantique et la nouveauté du contenu transmis. La structure thème-rhème reflète cette règle de cohérence textuelle, le thème étant l'élément donné et le rhème (commentaire) l'élément nouveau.

Dans le texte descriptif suivant, les informations se succèdent par masses croissantes :

(vii) Le ciel et la mer avaient pris la même couleur de soufre très clair et on a aperçu d'autres barques sur la gauche,

quelques unes comme prisonnières du sable,mais d'autres glissant déjà sur l'eau,et hissant leurs voiles. Au-dessus d'un talus,les maisons de bois du village se groupaient autour d'un clocher. (G.TANUGI,<u>L'étrange cas de Lisa</u> S,112)

- la méta-règle de non contradiction

Les unités constitutives du texte doivent être mises en place de telle sorte qu'il y ait homogénéité logico-sémantique.

Le texte suivant est cohérent du point de vue de sa structure interne parce que toutes les phrases contribuent à argumenter l'idée formulée au début :

(viii) Quand il les avait pris en main,c'étaient deux larves! Littéralement! Albert,comme son père,circulait en métro et c'est tout juste s'il ne s'habillait pas en confection! Paulette fréquentait les petites couturières qui prétendent copier des modèles de haute couture. (...)
Philippe les avait pétris,leur avait ouvert les portes des cabarets où l'on soupe,les avait introduits aux grandes premières et aux générales et maintenant Albert avait le même tailleur que lui,un tailleur qui venait chaque mois de Londres et qui faisait ses essayages au Ritz. (G.SIMENON,<u>Le testament Donadieu</u>,362)

Si la succession des phrases qui composent le texte ci-dessus avait été différente :

*Albert,comme son père,circulait en métro et c'est tout juste s'il ne s'habillait pas en confection et il avait un tailleur qui venait chaque mois de Londres et qui faisait ses essayages au Ritz.

le texte n'aurait pas satisfait la condition de la non contradiction.

Il n'en est pas moins vrai que des séquences apparemment contradictoires sont en réalité des séquences intentionnellement non cohérentes,visant à un certain effet ou exprimant une situation problé-

matique (M.TUŢESCU,1980 : 122).

Le texte suivant relève de ce genre de "conflits" pragmatiques:

(ix) J'ai essayé de lui tirer les vers du nez et il a avoué sans avouer,m'a expliqué en bafouillant qu'il ne pouvait rien me dire mais qu'il remplissait une mission importante. (G.SIMENON,Maigret,49)

– la méta-règle de relation

Pour qu'une séquence ou un texte soient cohérents,il est nécessaire que les faits qui y sont évoqués soient reliés entre eux.

La séquence suivante présente une anomalie sémantique qui traduit une incohérence factuelle:

(x) En ce qui concerne ton piano,je ne veux pas l'acheter. Il est trop élastique. Et de toute façon,je n'ai pas de casserole pour le faire cuire. (in H.RÜCK,1980 : 19)

Il existe plusieurs types de relations interphrastiques (ou dans la terminologie de LONGACRE interpropositionnelles) (apud E.ROULET, 1974 : 119):

. conjonction :

– couplage (conjonction sans relation temporelle,reposant sur une compatibilité sémantique) :

(xi) J'avais toujours les paupières baissées,et je crispais les poings. (G.TANUGI,L'étrange cas de Lisa S.,30)

– contraste (conjonction sans relation temporelle,avec opposition sémantique):

(xii)Elle devait avoir vingt-sept ou vingt-huit ans,mais elle avait un corps de gamine... (G.SIMENON,Maigret,59)

. paraphrase équivalence,négation de l'antonyme,générique-spécifique ou spécifique-générique,amplification,contraction,récapitulation):

(xiii) ... les humiliation que j'ai pu subir s'estompent. Voilà. C'est une revanche,une vengeance,une vengeance mesquine et basse,une vengeance à l'échelle du larbinat...

(L.MALET,Pas de bavard à La Muette,159)

(xiv) Mais Louis n'avait pas son allant de l'après-midi. Fatigué, il ne regardait plus Maigret avec la même assurance. (G.SIMENON, Maigret, 91)

(xv) Frédéric, lui, le connaissait. Il connaissait La Rochelle mieux que quiconque. (G.SIMENON, Le testament Donadieu, 146)

. temporalité (simultanéité, succession):

(xvi) Il était un peu plus de trois heures, quand une grosse voiture à carrosserie claire s'arrêta au bord du trottoir. (G.SIMENON, Maigret, 85)

(xvii) Elle passe un instant dans sa chambre et revient avec un mouchoir. (M.BUTOR, Passage de Milan, 90)

. implication (condition, frustration, causalité):

(xviii) Si tu viens à Paris, je te passerai ma chambre. (G.TANUGI, L'étrange cas de Lisa S., 119)

(xix) Dans ma dernière lettre je te demandais de m'écrire poste restante à Neuilly. Je te demandais surtout des détails sur ce que l'on dit là-bas mais tu m'as simplement répondu qu'il ne se passait rien d'extraordinaire. (G.SIMENON, Le testament Donadieu, 147)

(xx) Ses rhumatismes, c'est un sujet tabou. Parce qu'il s'imagine que c'est une maladie de vieux. (G.TANUGI, Ibid., 131)

. alternative (avec tiers exclu, sans tiers exclu):

(xxi) "Alors, vous lisez? - Je lis ou je travaille." (G.SIMENON, Maigret, 160)

(xxii) Tout serait à recommencer! Ou plutôt il serait impossible de recommencer, car Cageot serait désormais sur ses gardes. (G.SIMENON, Ibid., 165)

. deixis (relation entre une proposition indiquant l'existence d'un être ou d'un objet et une proposition donnant des informations sur celui-ci):

(xxiii) Spartakus, c'était le Dr Lamb, qui révélait soudain sa personnalité. Et c'était assez extraordinaire, en somme. Depuis cinq ans qu'il s'était installé dans la ville, il n'avait jamais fait parler de lui. Il n'était pas riche.

(G.SIMENON, Le testament Donadieu, 146)

. rapport (métalinguistique):

(xxiv) C'est de l'ouzo, de l'eau de vie de raisin anisée.

(in E.ROULET, 123)

. illustration (comparaison, exemplification):

(xxv) Une forme longue comme un pain de sucre, noire et blanche comme un pingouin, s'est approchée de moi. "Et pour Mademoiselle, ça sera?" J'ai dû faire un gros effort pour reconnaître un garçon de café.

(G.TANUGI, Ibid., 9)

Ces différentes relations de la structure profonde prennent en surface diverses formes : parataxe /vs/ hypotaxe, coordination/vs/ subordination.

Deux phrases en succession peuvent ne pas être reliées par un relateur segmental explicite : la forme que revêt la relation interphrastique dans ce cas est la p a r a t a x e (ou juxtaposition logique). Elle se caractérise par la propriété de s y m é t r i e caractérisée par un ordre de lecture indifférent pour le sens (réversible) : A R B = B R A :

(xxvi) Il pleut à torrents. Je ne vais pas sortir.

(xxvii) Je ne vais pas sortir. Il pleut à torrents.

La même relation symétrique définit aussi certaines structures de coordination, ce qui rapproche ce type d'organisation syntaxique de la parataxe:

(xxviii) Il ne pleut plus et pourtant il ne veut pas sortir.

(xxix) Il ne veut pas sortir et pourtant il ne pleut plus.

La relation de symétrie ne se vérifie plus pour la phrase complexe de subordination :

(xxx) Je ne vais pas sortir parce qu'il pleut à torrents.

(xxxi) *Il pleut à torrents parce que je ne vais pas sortir.

(xxxii) Il ne veut pas sortir bien qu'il ne pleuve plus.

(xxxiii) *Il ne pleut plus bien qu'il ne veuille pas sortir.

Comme on le voit par les exemples ci-dessus, les phrases mises en relation de successivité marquées d'un astérisque ne respectent pas la règle de la relation.

L'analyse des rapports qu'entretiennent les phrases des paires phrastiques ci-dessus impose certaines conclusions:

- la distinction phrase complexe /vs/ séquence, manifestée dans les oppositions hypotaxe /vs/ parataxe, subordination/vs/ coordination est subordonnée à l'opposition symétrique /vs/ non symétrique :

Phrase complexe		Séquence
Hypotaxe		Parataxe
Subordination	Coordination	Juxtaposition (coordination sémantique
Relation non symétrique	Relation symétrique	

- la distinction hypotaxe /vs/ parataxe appartient à la structure superficielle et elle traduit les différentes relations qui s'instaurent entre les phrases :
- entre les différentes formes qu'affectent la relation symétriques /vs/ non symétrique il peut y avoir des rapports de paraphrase qui traduisent les relations sémantiques profondes entre les structures de subordination, de coordination et la séquence :

(xxxiv) Il ne veut pas sortir bien qu'il ne pleuve plus. (a)
Il ne veut pas sortir et(pourtant) il ne pleut plus. (b)
Il ne pleut plus. Et (pourtant) il ne pleut plus. (c)

9.2. La structuration globale du texte et les règles de la cohérence macro-structurelle

La régularité des relations interphrastiques peut être captée aussi par une grammaire fondée sur l'idée que les unités appartenant au ni-

veau transphrastique ont des propriétés identiques à celles du niveau phrastique. Sur cette base on peut émettre des hypothèse relatives aux règles d'enchaînement des phrases. Si le texte n'est autre chose qu'une suite de phrase coordonnées du point de vue sémantique , il en résulte que le modèle de description de la phrase satisfait à la description du texte.

Dans l'approche du texte,il existe aussi une autre orientation qui pose en principe que les unités transphrastiques sont qualitativement différentes des unités phrastiques. "Un discours et ses bases de texte implicite et explicite sous-jacentes ne peuvent être caractérisées de façon adéquate en fonction de leur seule structure propositionnelle linéaire. Un texte,de façon intuitive,ne se réduit pas à la séquence de phrases qui le constituent. De la même façon qu'une phrase est interprétée et traitée plus avant en fonction des structures hiérarchiques sous-jacentes,de même un discours est interprété, stocké,rappelé en fonction de sa structure d'ensemble que nous appelons sa macrostructure (...) Une macrostructure est une structure de signification globale d'un texte " (W.KINTSCH,A.T.VAN DIJK,1975 : 101).

En vertu de cette position théorique qui fait du texte une unité différente de la phrase(du point de vue qualitatif),le texte est défini comme une unité spécifique dont la signification globale est autre chose que la somme des significations partielles phrastiques. Cette signification,la macrostructure,est révélée par des propriétés caractéristiques,parmi lesquelles il faut mentionner (R.LANG, 1972 : 78):

- la désambiguïsation des phrases par le texte

La phrase suivante : ... elle a perdu l'une de ses hirondelles... ne peut être comprise que si elle est intégrée dans le texte :

(i) Je reconnaissais des tas de gens,la boulangère par exemple, une femme qui ne sourit jamais,coiffée d'un canotier de paille garni de deux hirondelles. (...) Moi,j'ai invitée la boulangère. Elle était si émue qu"au beau milieu de la danse

elle a perdu l'une de ses hirondelles.

(G.TANUGI,*Ibid*.,38)

- des implications et des présupposés différents de ceux des phrases composantes

Dans le texte suivant,il existe deux séries de présupposés :

(ii) Mon coeur battait comme un tambour. Il fallait absolument que je me calme,que je mette de l'ordre dans mes pensées, que j'agisse méthodiquement,si je ne voulais pas devenir tout à fait folle. Je devais bien avoir des papiers d'identité dans mon sac. Mais où pouvait-il bien être? J'ai cherché sous la table. Peut-être avait-il glissé? Mais il n'y avait que la sciure de bois,une boîte d'allumettes vide et un noyau d'olive. Ce nouveau coup m'a considérablement ébranlée. (G.TANUGI,*Ibid*.,11-12)

La phrase : *il fallait absolument que je me calme* présuppose que l'énonciateur n'était pas calme. Ce présupposé se maintient dans les conditions de la négativisation et de l'interrogation (*Il ne fallait absolument pas que je me calme*.*Fallait-il que je me calme?*). Le présupposé général du texte est "quelque chose d'anormal s'était passé"

- des possibilités de paraphrase différentes de celles qui caractérisent les phrases constitutives

La possibilité de paraphraser un texte en réorganisant complètement la structuration lexico-grammaticale et ce qui plus est les dimensions initiales du texte de départ est la preuve de l'existence d'une macrostructure textuelle. Ainsi,dans le texte précédent,on peut paraphraser la première phrase par : *Mon coeur battait la chamade*, tandis que tout le paragraphe se laisse paraphraser par : *Je sentais la peur m'envahir et je ne pouvais plus mettre de l'ordre dans mes idées parce que je n'avais plus aucun support matériel et je ne pouvais me souvenir de rien*.

La cohérence textuelle se manifeste aussi au niveau de la macrostructure,étant gouvernée par des règles spécifiques. Ces règles opèrent à partir de la base du texte,en organisant l'information (M.TUȚESCU,1980 : 132 sqq.)

La connaissance des règles de cohérence macro-structurelle est très importante dans la mise en place des textes réduits.

Soit le texte suivant :

Les Rênal sont à Vergy. Un des enfants tombe malade. Mme de Rênal voit dans cette maladie une punition divine; elle est déchirée par les remords et prête à tout avouer à son mari ; Julien l'arrête à grand peine. (Editions Larousse)

Ce qui nous autorise à affirmer qu'il s'agit d'une réduction d'un fragment du XIX-ème chapitre du roman Le rouge et le Noir est l'application des règles de macrostructure spécifiées par W.KINTSCH et A.T.VAN DIJK,1975 : 103 sqq. : la généralisation,la suppression des attributs non essentiels,l'intégration de l'information d'un ordre inférieur dans une unité d'information de rang supérieur,etc.

Les types de propositions qui peuvent être supprimées,résumées ou intégrées en vue de la construction de la macrostructures sont les suivants :

a) la description des intentions et des motifs d'action;

b) la description des séquences d'événements et d'actions qui constituent des alternatives possibles;

c) la description des actions secondaires qui sont les conditions ou les conséquences probables des actions principales;

d) la description de propriétés spatiales,temporelles,circonstancielles;

e) la description de personnes et d'objets qui ne constituent pas des actions spécifiques;

f) des métadescriptions;

g) la descriptions des dialogues.

Ces possibilités de paraphraser un texte de départ T pour obtenir un texte réduit est une preuve de l'existence de règles de constitution macro-structurelle du texte. La cohérence à ce niveau est en étroite relation avec la cohérence au niveau inférieur,mais celle-ci est une condition nécessaire mais non suffisante pour assurer la cohérence globale du texte.

Il résulte de ce qui vient d'être dit qu'une grammaire de texte, conçue comme l'étude de la structure et du fonctionnement des textes,[1] doit :

- expliquer les relations interphrastiques dans un texte T et généraliser ces relations;
- formuler les règles de cohérence micro- et macro-structurelle;
- formuler les règles de production d'un texte (de la mise en texte).

9.3. Types de textes et catégories textuelles

Dans la classification des textes plusieurs critères ont été utilisés qui ont conduit à des taxinomies différentes. Parmi ces critères il faut rappeler :

- le critère référentiel, en vertu duquel on distingue entre textes fictionnels et textes factuels. Les textes de la première catégorie peuvent être soumis au test de la vérifiabilité. Il existe dans ce domaine des difficultés majeures lorsqu'il s'agit de ranger un texte dans une rubrique plutôt que dans une autre(H.RÜCK,1980 : 35);
- le critère de la finalité

Les textes peuvent être classés en trois catégories d'après le trait dominant (S.SCHMIDT,1973 : 141) :

- littéraire (but premier de la mise en texte : production d'un sens possible; l'auditeur est co-produisant);
- informatif (but premier : communication d'une information);
- directif (but premier de la mise en texte ; provocation d'une action ou d'une réaction ; l'auditeur réagit);

- le critère du mode de transmission, en vertu duquel les textes sont divisés en textes oraux et scripturaux.

Les catégories textuelles sont des sous-ensembles de types tex-

---

1 Nous n'avons pas envisagé dans ce chapitre sur le texte les problèmes spécifiques de l'intertexte.

tuels. "Ainsi peut-on articuler le type "texte narratif" en"catégories textuelles" comme "reportage journalistique","déposition des témoins devant le juge","anecdote","roman","procès-verbal d'un accident",etc. La particularité de chaque catégorie textuelle est déterminée par le thème,la situation (y compris l'intention représentative) et le canal" (H.RÜCK,1980 : 38).

Le tableau ci-dessous rend compte de cette classification en types textuels,qui est d'une très grande importance dans l'enseignement des langues étrangères :

Critères	Types de textes	
mode de transmission	oral	scriptural
référentiel	fictionnel	factuel
finalité	littéraire	non littéraire

9.4. Le document authentique en classe de langue

La nécessité de faire apprendre le français à des étrangers adultes,ainsi que l'orientation communicative de l'apprentissage des langues vivantes ont donné naissance à de nouvelles directions en didactique,qui se présentent sous la forme d'un renouvellement appliqué à l'exploitation du texte authentique,surtout non littéraire. L'accès au texte écrit a suscité un intérêt tout particulier chez de très larges catégories d'apprenants et ceci pour des raisons qui tiennent aussi bien à des motivations spécifiques qu'aux objectifs particuliers de l'enseignement et aux conditions d'apprentissage.

Un texte est considéré comme authentique s'il a été produit"par des francophones pour des francophones". La définition du texte authentique proposée par D.COSTE et R.GALISSON dans leur Dictionnaire de Didactique des Langues (1976) précise qu'il s'agit "de tout document,sonore ou écrit,qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue,mais pour répondre à une fonc-

tion de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle. Un extrait de conversation enregistrée, un article de journal, une page de Balzac, un poème, un communiqué de presse, un tract politique, une réclame, un mode d'emploi, un panneau publicitaire sont des documents authentiques" (p.59).

Le texte authentique s'oppose au texte de manuel "forgé"(ou fabriqué) ainsi qu'au texte simplifié (en français facile).

En realité, l'authenticité n'est, le plus souvent, qu'une illusion, car ce qui assure ce caractère "ce n'est pas seulement son intégralité matérielle mais c'est avant tout les conditions extra-linguistiques de production et de réception" (H.BESSE et R.GALISSON,1980 : 81).

Il n'en est pas moins vrai que l'on assiste à l'heure actuelle à un véritable engouement pour le document authentique et que l'accès aux textes a donné naissance à des techniques de classe fonctionnelles.

9.5. Techniques de classe textuelles

Les techniques de classe textuelles ont pour principal objectif de faire acquérir une compétence textuelle considérée dans son double aspéct : la réception (identification du thème, de la macro-structure globale du texte, les relations interphrastiques à travers les marqueurs de la cohésion textuelle, identification du type textuel et du sous-ensemble catégoriel), la production (conception d'un thème, rédaction d'un texte cohérent, paraphrase d'un texte, restitution d'un texte, etc.).

9.5.0. Techniques cognitives (réceptives). Parmi les techniques visant à faciliter et à contrôler la facilité de compréhension des enseignés il convient de retenir :

- la lecture non linéaire

L'approche g l o b a l e du texte écrit authentique est fondée sur une hypothèse de lisibilité vérifiée par l'expérience : les unités complexes du texte sont reconnues à une vitesse qui implique que les unités inférieures qui les constituent n'ont pas été perçues

une à une et successivement (D.COSTE,1974 : 41).

Didactiquement,cette hypothèse de lisibilité implique la mise en place d'une stratégie globale reposant sur plusieurs procédés (S.MOIRAND,1976):

- l'étude des caractéristiques de la mise en page et des procédés graphiques : mise en page,titres (intertitres,sous-titres,etc.), enchaînement des paragraphes,etc.;
- l'identification des mots-clés et des points forts à l'aide de questions-clés (QUI,QUOI,OU,QUAND,COMMENT,POURQUOI,etc.);
- le repérage de l'architecture du texte et de sa structure argumentative;
- l'appel à des données extra-textuelles (socio-culturelles, idéologiques,politiques,etc.);
- le débat sur l'interprétation de la signification globale du texte.

Avant même l'entrée dans le texte,on peut avoir recours à des supports visuels.

Pour ces exercices qui sont nécessairement des exercices collectifs,on n'utilise jamais des textes forgés par le professeur,ni des textes-filtre,ni des textes remaniés.

Une pareille stratégie ne vise pas à réaliser une compréhension complète (de tous les détails) du texte. L'approche globale suppose des connaissances systématiques qui sont le support même de ces exercices de compréhension. C'est donc une technique d'appoint.

- le repérage des réseaux référentiels

Ce repérage se réalise à travers les chaînes lexicales du texte (S.MOIRAND,1980 : 48). Il doit aboutir à une grille de réseaux de différents types : aspectuel,temporel,appréciatif,subjectif,etc. La grille peut être utilisée à des fins différenciées : la compréhension textuelle,l'identification de la macro-structure textuelle, la réflexion sur les faits lexico-grammaticaux au niveau textuel; elle peut également servir de point de départ pour la reconstitution du texte ou pour la production de textes inédits.

• le commentaire dirigé (lecture analytique)

Le contact avec le texte authentique impose des procédures d'analyse spéciaux qui premnent en compte d'une part les données sociolinguistiques (situation de communication,domaine étudié,etc.) et d'autre part des propriétés syntaxiques et sémantiques qui se manifestent au niveau textuel.

La lecture analytique s' ffectue par étapes :

- le traitement pré-pédagogique du texte
- l'exploitation du texte.

La grille de l'analyse pré-pédagogique (S.MOIRAND,1977) comprend trois articulations:

. une approche sociolinguistique (identification de l'émetteur, du récepteur,de l'espace-temps de l'énonciation);

. une approche linguistique (traces de l'énonciation,type de discours : direct,rapporté,modalités d'énoncé,d'énonciation,de message,force illocutoire et perlocutoire,fonction dominante);

. une approche logico-syntaxique (structure argumentative,articulations logiques du discours,éléments itératifs de la cohésion textuelle,structures actancielles,etc.).

La deuxième phase consiste en une exploitation du texte choisi et commenté. Un ensemble de procédés sont utilisés à cet effet :

. des questions-réponses de différents types;

. des exercices de manipulation des structures linguistiques relevées dans le texte (transformations,paraphrases,réflexions grammaticales,etc.);

. réemploi des éléments du texte et principalement des éléments qui assurent la cohésion textuelle au niveau interphrastique ou global.

La lecture analytique du texte apparaît ainsi comme complémentaire de l'approche globale.

9.5.1. <u>Techniques productives</u>. L'ensemble des techniques productives sont conçues pour développer l'expression écrite des enseignés, à partir de l'étude d'un texte authentique ou d'une grille qu'il s'agit d'actualiser en mobilisant les ressources dont les apprenants

disposent à un moment donné de leur apprentissage.

Il existe plusieurs exercices qui visent à faire acquérir une compétence textuelle productive:

• la reconstitution du texte

Cet exercice est conçu tout particulièrement pour développer l'expression écrite par une réflexion sur les formes exemplaires de la langue écrité que l'on propose comme modèle à imiter. Il consiste en une reproduction par des moyens propres d'un texte qui doit satisfaire à certaines conditions quantitatives et qualitatives :

- il ne doit pas être trop long pour qu'il puisse être mémorisé facilement par les enseignés;
- il doit être représentatif pour une certaine catégorie textuelle;
- il doit contenir certaines particularités linguistiques qui sont inscrites dans le syllabus.

La reconstitution de texte est précédée d'un commentaire détaillé de l'échantillon choisi,éventuellement à l'aide de supports visuels. Après ce commentaire dirigé,dont le but est de faire acquérir des structures spécifiques,le texte est mémorisé par les enseignés. On passe ensuite à la transcription du texte.

Les avantages d'un pareil exercice sont multiples:

- il sert de point d'appui pour l'acquisition de structures lexico-grammaticales plus difficiles,en les fixant dans un contexte naturel;
- il sert à saisir la structuration globale du texte modèle et à réinvestir des schémas argumentatifs;
- il permet au professeur de contrôler les possibilités d'expression des enseignés et d'organiser des exercices supplémentaires individualisés;

• le compte rendu de lecture

L'approche globale du texte peut être complétée par un compte rendu de lecture réalisé à partir d'un texte écrit ou présenté oralement (M.GOLLÉ,1973). L'avantage d'un exercice de ce type est double :

il est à la fois un entraînement à la compréhension et un moyen efficace d'améliorer l'expression écrite dans des conditions plus motivantes pour une certaine catégorie d'apprenants.

Le compte rendu de lecture repose sur une technique de rédaction très rigoureuse mettant en place des structures prévisibles et qui laisse par conséquent peu de place à l'initiative personnelle. Il se distingue en cela des techniques de composition française ou de dissertation,qui sont des techniques de classe plus créatrices.

Le compte rendu de lecture doit être articulé en trois parties:

- une introduction contenant une fiche signalétique de l'ouvrage d'où l'on a extrait le texte recensé : nom de l'auteur,titre, chapitre,date de la publication,etc.;
- le développement qui est en réalité un résumé synthétique conservant la structure argumentative du texte étudié;
- une conclusion objective qui reproduit la conclusion de l'auteur,sans commentaire personnel.

Quant aux procédés d'expression,ils appartiennent à un inventaire de base qui sera enrichi par chaque enseigné à partir d'acquisitions personnelles (lectures,conférences,émissions radiophoniques, etc.). On constituera ainsi un ensemble d'"éléments préfabriqués disponibles,dont la fonction est de faciliter l'accès à la bibliographie spécialisée et la transmission des connaissances dans un champ d'expérience déterminé.

Le même exercice réalisé à partir d'un texte présenté oralement est plus difficile pour les apprenants débutants,mais par la mise en place d'une fiche pré-pédagogique il constitue un excellent moyen d'entraînement à la prise de notes. Comme dans le cas de l'analyse, l'enseigné doit saisir à la fois les structurations et les significations séquentielles et globales. Les mêmes règles sont valables pour la prise de notes sur un texte imprimé. Les notes peuvent être succintes ou détaillées et s'accompagner de citations.

Par la précision des procédés qu'il implique,le compte rendu de lecture offre d'incontestables avantages pour les enseignés adultes. En même temps il prépare la voie pour des exercices plus créateurs.

"Les scientifiques y trouveront matière à enrichir leurs possibilités d'expression écrite. Les littéraires en feront un tremplin qui leur permettra d'aborder ultérieurement le périlleux exercice de dissertation" (M.GOLLÉ,1975 : 29);

- la réduction de texte et la rédaction informative

Le but que se fixe la technique de la réduction de texte semble se justifier par la nécessité de retransmettre sous une forme abrégée une grande quantité de textes qui véhiculent toute sorte d'informations plus ou moins spécialisées.

Le modèle réduit d'un texte source est fondé sur le concept de t r a n s m i s s i o n. "Nous entendons par transmission la transformation d'un texte source T pour produire un texte second t, de telle façon que T et t soient équivalents pour une catégorie de destinataires donnée"(A.PETROFF,1975 : 41).

Les deux unités textuelles mises en relation de filiation sont à la fois différentes et équivalentes ; elles sont différentes du point de vue quantitatif (dimension) et équivalentes du point de vue de leur signification d'ensemble et de leur cohérence.

La réduction de texte doit être adaptée aux objectifs que l'on poursuit : retransmission d'une information reçue (fiche de documentation, contraction et résumé, lettre d'information), retransmission accompagnée d'une appréciation (synthèse, avis, etc.).

La réduction de texte n'est pas une opération mécanique ; elle s'attache à mettre en évidence les r a p p o r t s, c'est-à-dire la structure argumentative du texte source et sa cohésion interne. La retransmission minimale demande par conséquent une analyse préalable du texte afin de découvrir les liens transphrastiques du texte. Cette analyse doit aboutir à un organigramme des unités d'information dont la perception est facilitée par l'existence de points de repère, les outils d'articulation ou i n d i c e s. "L'information n'est donc pas dans l'élément mais dans le rapport qu'il entretient avec le contexte, avec le texte original" (A.PETROFF,1975 : 45). La découverte des unités de sens ne s'effectue pas par successivités, mais par une série de regroupements qui permettent d'établir des relations logico-

sémantiques entre les éléments à distance dans le texte ; ce sont justement ces réseaux des rapports qui permettent de saisir le sens et de déceler les unités sémantiques constitutives ; ils constituent donc la trame de la construction du texte second. Pour mettre en place l'organigramme à partir duquel on construit le modèle réduit du texte source, il est nécessaire de distinguer sur l' axe de succession les éléments porteurs de rapports nouveaux ou n o y a u x et les éléments porteurs d'informations redondantes par rapport aux noyaux ou c a t a l y s e s (A.PÉTROFF,1975 : 46). La hiérarchisation de ces deux types d'éléments s'opère par des lectures successives "en amont et en aval".

L'analyse du texte source connaît trois étapes qui font intervenir trois concepts opératoires :

- le repérage des éléments constitutifs (segmentation sur l'axe des successivités des éléments d'information) ;
- la hiérarchisation informationnelle de ces éléments par la découverte des rapports de redondance (mise en place des noyaux et des catalyses);
- la découverte des argumentèmes.

La délinéarisation des éléments du texte source doit commencer par la discrimination des catalyses qui peuvent être repérées plus facilement.

Pour illustrer la mise en place d'un organigramme de délinéarisation on peut avoir recours au texte suivant :

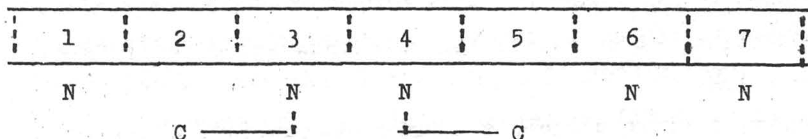
1. Le rôle de plus en plus important joué par les mathématiques dans l'élaboration des théories linguistiques a suscité le développement d'une discipline nouvelle aujourd'hui presque unanimement considérés comme une branche des mathématiques et communément désignée sous le nom de "linguistique mathématique"

2. Bien que la légitimité d'une telle association (linguistique / mathématique) soit encore parfois contestée ,

il nous paraît que le linguiste moderne,quel que soit son atta-
chement à la linguistique "traditionnelle",ne doit pas ignorer
3. ce que peut lui apporter la méthode mathématique dans son appré-
hension des faits de langue.
La linguistique est une discipline relativement jeune ; elle ne
peut que bénéficier,croyons-nous,du recours à des outils puis-
4. sants,susceptibles d'élargir son champ d'investigation,suscep-
tibles **aussi** de poser de nouvelles interrogations.
Il suffit,pour s'en convaincre de considérer les efforts entre-
5. pris depuis plusieurs décades dans le domaine de la traduction
automatique.
6. Et,sans doute,le linguiste ne peut-il,non plus,ignorer le traite-
ment automatique de l'information.
Or,les deux disciplines,linguistique automatique et linguistique
mathématique,se sont développées simultanément,l'une s'appuyant
7. sur l'autre,la première autorisant l'accès à un volume considé-
rable de données,la seconde apportant le secours d'une méthode,
support des trois démarches fondamentales : a) formalisation,b)
classification,c)recherche et construction des modèles.

(P.GOUJON,Mathématiques de base pour les linguistes,Hermann, Paris,1975,p.9)

Ce texte est constitué de sept unités d'information disposées comme suit :



Comme on le voit par la hiérarchisation des unités d'information, le texte ci-dessus est formé de cinq noyaux. Si généralement deux noyaux se suivent,il existe entre eux un rapport de cause à effet (conséquence) ; tel est le cas des unités 3 et 4,6 et 7.

A l'intérieur de chaque unité d'information,on peut déceler des reprises et des anticipations diaphoriques qui sont des éléments re-

dondants susceptibles d'être réduits dans le texte second:

1. une discipline nouvelle = la linguistique mathématique;
2. une telle association = linguistique - mathématique;
3. outils puissants = susceptibles d'élargir le champ d'investigation, de poser de nouvelles interrogations
6. les deux disciplines = linguistique automatique et linguistique mathématique
7. trois démarches fondamentales = formalisation, classification, recherche et construction de modèles.

A partir de cet organigramme, on peut construire plusieurs types de textes réduits :

- une lecture montage (A.PÉTROFF,1975 : 53)

Cette réduction opère d'une manière sélective, en reproduisant intégralement des éléments du texte et en résumant d'autres éléments:

T	1	2	3	4	5	6	7
t	résumé	2	résumé	résumé	résumé	6	résumé

- une contraction de texte

Cette réduction se différencie de la lecture montage par le fait qu'elle ne reproduit pas les constituants du texte source, La contraction de texte est une projection réduite de chaque image du texte source.

- un résumé synthétique

Cette réduction met en valeur les relations entre les informations principales.

Nous donnons à titre d'exemple un résumé construit à partir de l'organigramme mentionné:

"La linguistique mathématique s'est développée grâce au rôle joué par les mathématiques dans les théories linguistiques. La recherche linguistique peut bénéficier des outils puissants offerts par les mathématiques, déjà appliqués dans la traduction automatique et le traitement des informations. La linguistique mathématique et la lin-

guistique automatique s'appuient réciproquement,la première permet l'accès à une grande quantité de données,la seconde fournit des principes méthodologiques tels que la formalisation,la classification et la construction de modèles.»

Si la réduction porte sur plusieurs textes de sources différente mais traitant du même sujet,les opérations à effectuer sont les mêmes, à cette différence près que l'unité d'information peut résulter des textes que l'on doit réduire. La synthèse est une sorte de relais entre le dossier brut et l'utilisateur (P.JEOFFROY-FAGGIANELLI et L.R.PLAZOLLES,1975 : 62).

- la production de texte

Les exercices créateurs de production de texte peuvent revêtir des formes différentes,réductibles à quelques types généraux :

- amplification de texte
- construction de texte à partir d'un schéma donné
- construction de texte conditionnée par une structure argumentative donnée
- construction de texte conditionnée par un texte modèle (article sur modèle)
- production de texte conditionnée par un thème ou par un titre.

L'amplification de texte consiste en une explicitation de certains constituants d'un texte donné à partir de supports hors-texte (supports visuels,connaissances encyclopédiques extra-textuelles,etc.).

La construction de texte peut prendre l'un des itinéraires recommandés par les manuels de rhétorique (J.MOREAU,1977 : 16):

. le mouvement <u>chronologique</u> (le texte décrit,sur la base des arguments de découverte,les étapes successives d'un développement);

. le mouvement <u>en chaîne</u> (le texte est construit sur un argument de causalité ou de nécessité et le développement se présente sous forme d'enchaînements logiques);

. le mouvement <u>en éventail</u> (le texte essaie par des arguments de généralité d'appliquer la thèse défendue à des domaines différents);

. le mouvement en ondes (le texte commence par l'évocation d'un fait et se développe sur des arguments de généralité et de nécessité, pour aboutir à une idée générale énoncée en conclusion par un argument d'universalité).

La construction d'un texte,qu'il s'agisse d'un article sur modèle (C.MORTELIER, 978) ou d'une production conditionnée par un canevas donné,doit être précédée d'une série d'exercices sur les composantes et les catégories textuelles (H.G.WIDDOWSON,1981 : 127 sqq.).

9.5.2. La restitution de texte. La restitution de texte ou correction des performances des apprenants peut être interprétée dans les termes d'une retranscription opérée par l'enseignant d'un message fautif. La performance en interlangue est transposée en une performance en langue cible.

Les techniques de restitution de texte se situent à des moments (ou à des niveaux) différents du processus d'enseignement ou de la classe de langue:

- le niveau pré-correcteur

Cette pratique didactique consiste en une série d'indications destinées à éviter la production de certaines fautes,internes ou interférentielles,prévisibles (systématiques). Ces indications sont soit explicites (explication de la forme grammaticale visée ou de la règle que l'on doit appliquer ou des formes lexicales que l'on doit employer),soit implicites (exemples similaires aux structures du texte que l'on doit produire);

- le niveau post-éditeur

Il s'agit de la correction proprement dite d'un texte réalisé. Cette opération exige que le professeur comprenne la source et la nature des fautes commises ; elle s'articule en deux étapes :

- le repérage (le relevé) des fautes
- la correction des fautes relevées.

Le repérage des fautes est un problème plus compliqué qu'on pourrait le croire à première vue parce qu'il dépend de l'acception donnée à la faute. Si l'on définit la faute comme un écart,il faut faire intervenir la notion de norme. Or,la norme est relative,étant

conditionnée par la situation interne de la langue cible et par les rapports qu'elle entretient avec la langue base. L'inconsistance de cette notion explique l'incohérence des systèmes de correction que l'on signale en pratique (R.ÉLUERD,1972).

Le relevé des fautes doit être sous-tendu par une table de référence à laquelle les distorsions enregistrées doivent être ramenées de manière automatique,surtout si ce sont des performances de sujets étrangers.

La correction met en jeu plusieurs techniques de comparaison et de vérification successives:

- on compare la performance écrite à une table d'éléments appartenant à un inventaire limité (les formes grammaticales et lexicales mobilisées);
- on vérifie si la performance est une suite bien constituée ;
- on vérifie si la performance est adéquate à la situation de communication;
- on signale la faute.

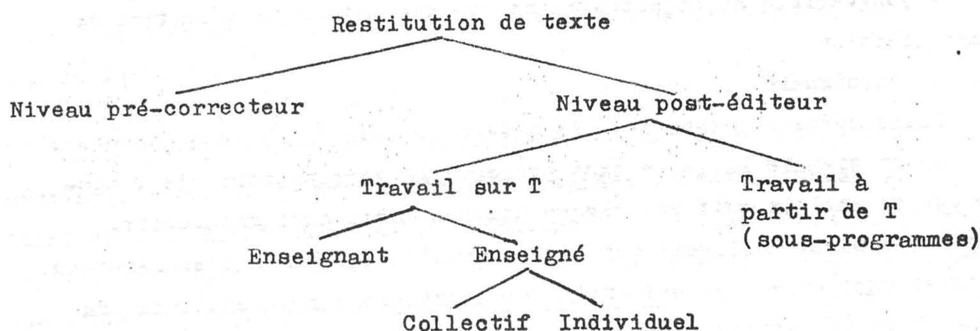
Cette dernière étape peut se présenter sous différentes formes :

- on signale la faute sans proposer la version correcte ; dans ce cas on emploie soit des signes neutres (mots soulignés,croix, barres,cercles,etc.),soit des signes modalisés (points d'exclamation, d'interrogation,etc.),soit enfin des annotations appréciatives (du type charabia,maladroit,mal dit,passablement exprimé,gauche,etc.) ou classificatrices (faute de français,faute d'orthographe,etc.). Dans le cadre du système de correction c'est à l'enseigné de restituer le texte et de présenter le corrigé-modèle;
- on signale la faute en proposant la version correcte ; le rôle de restituer le texte revient à l'enseignant,mais il doit diriger le travail de restitution soit par des consignes explicatives (vérifiez l'emploi des temps,vérifiez l'emploi des possessifs,etc.), soit par des surcorrections (forme correcte écrite en marge ou sur le texte). Cette méthode présente le désavantage de supprimer l'effort que doit accomplir l'enseigné pour comprendre la nature et la gravité des fautes commises.

Le professeur doit également faire appel à la constitution de sous-programmes si les fautes signalées se répètent ou si elles ont un caractère de généralité qui indique une difficulté sur le parcours. Des réponses incorrectes fréquentes attirent le retour en arrière et l'enseigné est ainsi branché vers des explications et des applications supplémentaires. Dans ces sous-programmes,l'enseigné trouve les informations destinées à lui faire éviter ces fautes.

Quelle que soit la technique utilisée,il ne faut pas oublier que la véritable correction comporte un échange continuel entre l'enseignant et l'enseigné et qu'il n'y a d'enseignement que dans la mesure où il y a rétroaction du sujet enseigné sur l'objet d'enseignement.

Le schéma suivant rend compte des possibilités d'organisation de l'activité de restitution de texte :



9.6.Conclusions

L'une des caractéristiques essentielles de la grammaire classique ayant des conséquences directes sur la didactique des langues secondes est la centralité du niveau phrastique. Même si les unités phrastiques sont présentées dans des contextes,l'objectif primordial de l'enseignement traditionnel reste la découverte des propriétés formelles des phrases et de leurs relations paradigmatiques. La conséquence négative de cette option a été l'incapacité d'utiliser la langue étrangère dans des conditions de communication normales,le blocage,partiel sinon complet,de la compétence de communication.

Les nouvelles tendances en didactique des langues vivantes prennent appui sur les études linguistiques consacrées au niveau transphrastique. Le texte n'est plus conçu comme une suite de phrases déchiffrées successivement à travers les unités lexico-grammaticales qui les constituent. On arrive ainsi à formuler les règles qui gouvernent la cohésion interne du texte, au niveau micro-structurel ou de la globalité. De nouvelles procédures sont ainsi mises en place, dont le principal objectif est d'assurer une compétence intégrée, tant réceptive que productive. Ces techniques, que l'on pourrait appeler textuelles, recouvrent une gamme de procédés et d'exercices plus ou moins complexes (combinaison d'unités phrastiques en séquences et intégration de ces séquences dans des ensembles rhétoriques plus vastes), orientées vers l'utilisation de la langue dans des conditions se rapprochant des conditions réelles. L'introduction du texte authentique dans la classe de français permet de se faire une idée précise des principales options de la didactique des langues vivantes à l'heure actuelle. Deux temps transparaissent dans le développement de ces orientations fonctionnelles : d'abord la saisie des éléments constitutifs combinables, ensuite le travail d'ensemble visant à obtenir des unités plus vastes ayant une signification globale : la mise en texte.

Sujets de devoirs

- Trouvez des arguments en faveur des affirmations suivantes :

  Nous pouvons considérer le discours sceintifique comme analogue à la structure profonde universelle, le texte comme analogue aux variantesde surface dans les langues diverses et la textualisation comme analogue au processsus transformationnels intermédiaires. Ainsi, nous pouvons comparer l'approche par le discours avec la recherche grammaticale d'universaux du langage qui sous-tendent une variété de systèmes linguistiques, l'approche par la textualisation avec l'étude des transformations linguistiques spécifiques, étude qui nous permet de considérer des formes linguistiques différentes comme

des manifestations de catégories universelles,et l'approche par le texte avec l'étude de ces formes en tant que telles,à la manière des grammaires taxinomiques,en tenant compte de leur apparence extérieure, mais sans se préoccuper de la valeur qu'elles peuvent avoir en tant que réalisations de traits plus généraux de la langue maternelle.

(R.G.WIDDOWSON,"Description du langage scientifique",in Le Français dans le Monde,no.129,1977,pp.15-21)

- Commentez cette affirmation de R.G.WIDDOWSON :

"L'authenticité caractérise la relation entre le passage et le lecteur et se mesure à l'appropriation de la réaction" (1981 : 93)

- Etablissez une grille des réseaux référentiels du texte suivant :

Petite promenade au bord de la mer,de cinq à six. Il y a de plus en plus de touristes. Je déambule tristement,repu de loisir jusqu'à l'écoeurement. Le cinéma ne me tente pas. J'y vais quelquefois. Mais ce cinéma d'aujourd'hui,qui vise à épater ou a scandaliser m'ennuie profondément. M'asseoir à une table de café,me laisser envahir par le spectacle de la rue? Non. Je tiens à rester libre de conduire à ma guise le petit troupeau de mes pensées. Il arrive qu'une exposition m'attire et me retienne,du moins quand les tableaux sont déchiffrables. (BOILEAU-NARCEJAC,Carte Vermeil,102)

réseau aspectuel	réseau temporel	réseau actions	réseau subjectif	réseau appréciatif

Après avoir inscrit les expressions linguistiques dans les cases ci-dessus,reconstituez le texte de départ.

- Etablissez une grille pré-pédagogique pour le texte suivant:

Les repeints

Au cours de sa vie,tout tableau ancien a naturellement subi des restaurations,sauf peut-être s'il s'agit d'un tableau du XIXe siècle qui peut n'en avoir jamais eu besoin. En revanche,il est bien rare qu'un tableau peint entre le XVe et le XVIIIe siècles arrive intact jusqu'à nous,sans avoir jamais été accidenté,ni souffert la moindre maladie. Aux interventions que nous avons évoquées s'ajoute alors

celle de la suppression des repeints.

Dans le passé,les restaurateurs étaient souvent des artistes qui avaient le sentiment de pouvoir compléter et même quelquefois "d'arranger" l'oeuvre de leur prédécesseur. De nos jours,la restauration est marquée par un grand respect de la matière originale ; elle est devenue un métier où aucune "invention" n'est permise,de sorte que le rôle des restaurateurs contemporains consiste,après l'allègement des vernis pour retrouver la matière originale,à supprimer les restaurations de leurs prédécesseurs quand elles sont abusives,débordantes et altérées du fait des matériaux utilisés.

(GILBERTE EMILE-MÂLE,"La restauration des peintures de chevalet",in Nouvelles de France,no.27,1978)

- Amplifiez,à l'aide de documents supplémentaires le premier paragraphe du texte ci-dessus.
- Etudiez les rapports qui s'établissent entre le texte source et son résumé:

Toute généralisation est une hypothèse : l'hypothèse a donc un rôle nécessaire que personne n'a jamais contesté. Seulement elle doit être,le plus tôt possible et le plus souvent possible,soumise à la vérification. Il va sans dire que,si elle ne supporte pas cette épreuve on doit l'abandonner sans arrière pensée. C'est bien ce qu'on fait en général,mais quelquefois avec une certaine mauvaise humeur.

Eh bien,cette mauvaise humeur même n'est pas justifiée : le physicien qui vient de renoncer à une de ses hypothèses devrait être,au contraire,plein de joie,car,il vient de trouver une occasion inespérée de découverte. Son hypothèse,j'imagine,n'avait pas été adoptée à la légère ; elle tenait compte de tous les facteurs connus qui semblaient pouvoir intervenir dans le phénomène. Si la vérification ne se fait pas,c'est qu'il y a quelque chose d'inattendu,d'extraordinaire ; c'est qu'on va trouver de l'inconnu et du nouveau.

L'hypothèse ainsi renversée a-t-elle donc été stérile? Loin de là, on peut dire qu'elle a rendu plus de services qu'une hypothèse vraie; non seulement elle a été l'occasion de l'expérience décisive,mais on aurait fait cette expérience par hasard,sans avoir fait l'hypothèse

qu'on n'en aurait rien tiré ; on n'y aurait rien vu d'extraordinaire ; on n'aurait catalogué qu'un fait de plus sans en déduire la moindre conséquence. (H.POINCARÉ, La science et l'hypothèse, Flammarion, 1920, pp. 178-179)

Résumé :

Toute généralisation est hypothèse ; l'hypothèse est donc nécessaire; seulement elle doit être vérifiée. Si elle ne le supporte pas, on doit l'abandonner. On le fait en général, et parfois avec mauvaise humeur. Mauvaise humeur non justifiée ; le physicien devrait alors au contraire être joyeux car c'est une occasion de découverte. Si elle ne se vérifie pas, on va trouver du nouveau. L'hypothèse a-t-elle été stérile? Elle a été occasion d'expérience décisive, mais sans hypothèse on n'aurait rien tiré de cette expérience ; elle n'aurait catalogué qu'un fait de plus sans conséquence.

(Dossiers pédagogiques de la radio et de la télévision scolaires, 1972-1973, p.55)

- Faites une synthèse des trois textes suivants:

1. L'une des façons de réaliser des économies d'énergie est d'utiliser rationnellement les différentes formes d'énergie disponibles. L'électricité est une énergie noble : le rendement des centrales thermiques n'atteint pas 40%, mais elle est la seule forme d'énergie capable de développer de l'énergie mécanique ou d'obtenir des températures très élevées avec un très bon rendement. Aussi son application au chauffage, par le biais de résistances, qui ont pour effet de la transformer en énergie très dégradée, conduit à des gaspillages d'énergie sur le plan national.

("Economiser l'énergie un changement de mentalité", in France Information, no.94, 1978, p.4)

2. "Sous le soleil autrement"

Sous ce titre, le Centre de Création industrielle (CCI) présente au Centre Georges Pompidou, une exposition sur les applications domestiques de l'énergie solaire.

A travers la présentation du matériel d'exploitation de l'éner-

gie solaire,l'exposition tend à démontrer la viabilité des systèmes et des installations proposées au public.

Une part importante est consacrée à la présentation de matériels équipés de sondes connectées à un micro-processeur,qui permet d'étudier leurs fonctionnements en "temps réel". La machine simulant des scénarios d'utilisation (eau chaude sanitaire nécessaire pour quatre personnes par exemple),calculera automatiquement les rendements,la production,et par conséquent les économies.

En complément de cette démonstration,il est fourni au public les éléments d'information nécessairespour choisir un système et planifier une installation (évaluation des coûts,des amortissements,des possibilités de financement,de l'importance nécessaire).

(Nouvelles de France,no.37,1978,p.4)

3. Nombreux sont les Français qui voudraient s'équiper d'un chauffe-eau solaire par exemple. Ils y sont d'ailleurs incités par les camapagnes gouvernementales. Leur bonne volonté se heurte pourtant à un obstacle majeur : le coût (plus de 5 000 francs contre moins de 1 000 francs pour la plupart des modèles traditionnels). On espère pourtant que 2 millions de chauffe-eau solaires seront installés en 1985,et que l'énergie solaire satisfera 5% des besoins des Français en l'an 2000 (contre 1 à 2% actuellement).

La géothermie,elle,est encore balbutiante,et l'énergie éolienne tient du rêve.

Enfin! A défaut de bouleverser son intérieur et ses habitudes,le ménage français peut toujours faire preuve de sens civique en achetant l'un de ces nombreux appareils ménagers qui comportent aujourd'hui (économie oblige!) un label spécial "économie d'énergie".

(NORBERT VERDUN,La France en 1978)

- Rédigez un article sur modèle.
- Proposez un exercice de reconstitution de texte.
- Etudiez la structure des titres et des intertitres d'un texte de votre choix.
- Constituez un dossier sur le kitsch (texte de base,documents,

supports visuels,etc.)

• Etablissez une grille de classement des fautes.

Notes bibliographiques

BEACCO,J.C. et DAROT,MIREILLE,1977. - Analyse du discours et lecture de textes de spécialité,BELC,Paris

- 1978. - Pour lire les sciences sociales : une analyse de discours. Approche globale des textes,BELC,Paris

BESSE,H. et GALISSON,R.,1980. - Polémique en didactique,Clé International,Paris

BOURDIN,J. et DUHEM,P.,1972. - "La grammaire de texte en pays de langue allemande",in Langages,no.26,59-74

BROSSE,L.,1974. - "Narration et composition française",in Le Français dans le Monde,no.104,16-20

CHAROLLES,m.,1978. - "Enseignement du récit et cohérence du texte", in Langue Française,no.38,7-41

COSTE,D.,1974. - " Lire le sens",in Le Français dans le Monde,no. 109,40-44

CUNIŢĂ,ALEXANDRA,1982. - "Les relations interphrastiques",in Limbile Moderne în Şcoală,vol.II,97-106

DIJK (VAN) TEUN,A.,1973. - "Grammaires textuelles et structures narratives",in C.CHABROL,Sémiotique narrative et textuelle, Larousse,Paris,177-207

DUCROT,O.,1972-3. - "Phrases simples et phrases complexes" et "Relations sémantiques entre phrases",Dossiers pédagogiques de la radio et de la télévision scolaires,OFRATÈME,42-45,61-64

ÉLUERD,R.,1972. - "La norme et la correction des épreuves",in Langue Française,no.16,99-113

GAUTHEROT,J.M.,1972. - "La contraction de texte",in Le Français dans le Monde,no.89,29-35

GOLLÉ,M.,1975. - "Le compte rendu de lecture",in Le Français dans le Monde,no.95,27-29

GUÉRON,J.,1979. - "Relations de coréférence dans la phrase et dans le discours",in Langue Française,no.44,42-79

HALLIDAY,M.A.K.,RUQUAIYA,H,1976. - Cohesion in English,c.r. in La linguistique,12/2 (C.TATILLON)

JEOFFROY-FAGGIANELLI,PIERRETTE et PLAZOLLES,L.R.,1975. - Techniques de l'expression et de la communication,Nathan,Paris

KASSAI,G.,1976. - "A propos de la linguistique du texte - panorama" in La linguistique,12/2,119-128

KINTSCH,W. et VAN DIJK,T.A.,1975. - "Comment on se rappelle et on résume des histoires",in Langages,no.40,98-116

KOSKAS,ELIANE,1975. - "L'échec devant l'énoncé long dans l'institution",in Langages,no.39,105-123

LANG,E.,1972. -"Quand une grammaire de texte est-elle plus adéquate qu'une grammaire de phrase?",in Langages,no.26,75-80

LICHET,R.,1963. - "Le texte reconstitué",in Le Français dans le Monde,no.18,23-24

LICHET,R. et LEFEBURE,J.P.,1970.-"Le texte presque reconstitué",in Le Français dans le Monde,no.74,40-41

LYONS,J.,1970. - Linguistique générale,Larousse,Paris

MOIRAND,SOPHIE,1976. - "Approche globale de textes écrits",in Études de Linguistique Appliquée,no.23,88-105

- 1977. - "Analyse de textes écrits et apprentissage grammatical",in Études de Linguistique Appliquée,no.25,101-122

- 1980. _ "Articulation et cohésion lexicale",in Le Français dans le Monde,no.152,47-48

MOREAU,J.,1977. - La contraction et la synthèse de textes,Nathan, Paris

MORTELIER,CHRISTIANE,1978. "Langue écrite et créativité : analyse linguistique et article sur modèle",in Le Français dans le Monde,no.140,45-50

PETROFF,A.,1975. "Méthodologie de la contraction du texte",in Langue Française,no.26,41-55

ROULET,E.,1974. - Linguistique et comportement humain,Delachaux et Niestlé

RÜCK,H.,1980. - Linguistique textuelle et enseignement du français, LAL,Hatier,Paris

SCHMIDT,S.J.,1973. - "Théorie et pratique d'une étude scientifique de la narrativité",in C.CHABROL,Sémiotique narrative et textuelle,Larousse,Paris,123-137

STOURDZÉ,COLETTE,1969.- "De la reconstitution à l'explication de texte", in Le Français dans le Monde,no. 65,37-47

TUȚESCU,MARIANA,1980. - Le texte,de la linguistique à la littérature, TUB,București

WIDDOWSON,H.G.,1973. - "Directions in the Teaching of Discourse",in S.P.CORDER et E.ROULET (éds.),Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics,Didier,Paris,65-76

\- 1981. - Une approche communicative de l'enseignement des langues,LAL,Hatier,Paris

10. EN GUISE DE CONCLUSION : LES TROIS VOLETS DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES SECONDES

Depuis longtemps les didacticiens ont pris contact avec les sciences du langage et ces préoccupations se sont inscrites dans les méthodes d'enseignement des langues vivantes. Une transposition directe des acquis de la linguistique dans le champ didactique ne va pourtant pas sans certaines difficultés. Ces acquis ont dû être repensés et reformulés de façon à devenir utilisables dans l'activité concrète des enseignants. La spécificité des applications consiste en une mise à l'épreuve permanente des résultats. Ce qui est certain c'est que la linguistique propose des outils susceptibles d'aider efficacement l'enseignement des langues étrangères. On peut envisager d'utiliser ces outils à deux fins: démolir les structures rigides des pratiques traditionnelles et faciliter l'insertion socio-discursive des apprenants.

L'objectif primordial de l'enseignement traditionnel des langues reste la découverte des propriétés formelles des phrases. La conséquence négative de cette position a été l'incapacité d'utiliser la langue seconde dans des conditions réelles de communication,le blocage partiel sinon complet de la compétence communicative des apprenants. L'utilisation de la langue comme instrument de l'échange linguistique réel implique la capacité de l'individu de se servir d'énoncés corrects et appropriés à la situation. La question des techniques de classe devient,dans cette perspective,tout aussi importante,sinon plus importante,que celle des contenus à transmettre. On arrive ainsi à remettre en cause l'hypothèse généralement admise conformément à laquelle la compétence grammaticale systématique doit précéder l'acquisition de la compétence communicative. "Des expériences didactiques,rompant

résolument avec les hypothèses naguère prévalentes ont montré qu'il valait sans doute mieux communiquer tout de suite et finir par apprendre la langue qu'apprendre la langue pour communiquer plus tard" (SAVIGNON,apud D.COSTE,1976). Ces affirmations donnent une idée de la nature des difficultés auxquelles on se heurte lorsqu'on essaie de reprendre la problématique de la progression didactique.

La didactique "rénovée" s'insère dans un courant très général dont le mot d'ordre est : réaliser le plus tôt possible l'autonomie des apprenants en pratiquant une pédagogie active. La confiance manifestée à l'heure actuelle envers les méthodes non conventionnelles,fondées sur la spontanéité créatrice des enseignés,qui justifie l'abandon de toute contrainte pédagogique,paraît caractériser la didactique "transformée" des langues secondes. Nous pensons tout de même que la classe de langue doit demeurer un lieu d'apprentissage des structures communicationnelles et que les apprenants peuvent être amenés à dominer les objectifs poursuivis au moyen de trois volets,impliquant chacun des techniques spécifiques : FAIRE SAVOIR

FAIRE SAVOIR FAIRE

FAIRE ÉCLATER LA LANGUE

Sujet de débat

Commentez le texte suivant :

L'enseignant de langues vivantes ou le réalisateur de matériels pédagogiques est constamment stimulé,intellectuellement par de nouvelles notions et par des recherches toujours plus poussées en linguistique générale,en linguistique appliquée,en sociolinguistique ou en psycholinguistique. Il n'en est pas moins déçu lorsqu'il tente d'en tirer profit immédiatement pour son enseignement. L'impatience et l'insécurité qu'il ressent devant le vide théorique qu'a laissé la remise en cause radicale du structuralisme et du behaviorisme dogmatiques des années soixante sont

bien compréhensibles. Il cherche vainement à remplacer une théorie qui avait l'avantage de paraître cohérente,monolithique,par son équivalente,mais qui tiendrait compte des données mises en évidence par tout un courant de recherches récentes. Et que trouve-t-il? Un foisonnement d'idées,d'hypothèses,de théories,d'expériences se complétant,se contredisant,se remettant en question souvent avec une désinvolture et une rapidité déroutantes.

Devant ce foisonnement,on peut avoir deux attitudes : attendre que tout cela se décante et que quelqu'un trouve un jour La Méthode, La Théorie,La Solution,La Vérité et,en attendant,s'enfoncer de plus en plus profondément dans la routine et s'accrocher de plus en plus fortement à ses croyances,ou saisir la chance de pouvoir choisir parmi tant d'idées nouvelles celles qui paraissent le mieux correspondre à ses propres besoins et essayer,encore essayer à les appliquer. Je hasarderai ici une image quelque peu bucolique : l'enseignant de langues vivantes ou le réalisateur de matériels pédagogiques est comme l'abeille (dans la lourdeur et la morosité des institutions,il convient de lui redonner des ailes!). Il butine d'idée en idée,de théorie en théorie. Parfois ce qu'il récolte n'est que du vent. D'autres fois,il parvient à transformer,comme l'abeille,le pollen en miel,sa récolte en pratique.

(R.RICHTERICH,"Les situations de communication et les types de discours",in Le Français dans le Monde,no.121,1976,p.30)



Bun de tipar 30.XII.1983 Apărut ian. 1984
Tiraj 1108 ex. Coli tipar (fasc.) 16

Tipar executat sub Cda nr. 1/1984
Tipografia Universităţii din Bucureşti

Lei 23,90